



## **Estágio Profissional: O caminho para o sonho repleto de aprendizagens**

### **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, e do Decreto-lei n.º 4/2007, de 22 de fevereiro.

**Orientadora:** Mestre Patrícia Maria da Silva Gomes

**Laura Cristina Gonçalves Graça**  
**Porto, setembro de 2015**

**Ficha de Catalogação:**

Graça, L. (2015). O caminho para o sonho repleto de aprendizagens. Porto: L. Graça. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; SER PROFESSOR; DESTREINO.

## **Agradecimentos**

Aos meus Pais, por me apoiarem incondicionalmente, em todos os momentos, por todos os sacrifícios que fizeram por mim e pelo amor que me deram. Obrigada por me deixarem seguir este sonho até ao fim. Foi graças a vocês que consegui terminar esta etapa.

À minha irmã, Eduarda, pelo incentivo e carinho dado durante este meu percurso académico.

Ao meu amigo e namorado Alex, por estar sempre do meu lado. Obrigada por me aturares ao longo destes 5 anos e, por me demonstrares o quão importante é termos alguém do nosso lado. Sem ti, não tinha conseguido.

A toda a minha família, porque estão sempre do meu lado, aconteça o que acontecer.

À minha orientadora, Mestre Patrícia Gomes, e à Professora Cooperante Mestre Rosa Lopes, pelo apoio, disponibilidade e compreensão no decurso de todo este processo. Aprendi e cresci imenso com as duas e não podia estar mais agradecida.

Aos meus verdadeiros amigos de faculdade, que me acompanharam ao longo desta vida académica e muito apoio me deram nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas de Núcleo de Estágio, por partilharem comigo as dificuldades e as alegrias deste ano de estágio.

A todo o pessoal docente e não docente da escola cooperante, que foram incansáveis em todos os momentos.

Ao Grupo de Educação Física, que demonstraram ser professores espetaculares, sempre prontos a ajudar e a aconselhar cada uma de nós.

À turma 10ºJ, por me terem feito sentir Professora de Educação Física. Obrigada por terem sido os protagonistas deste ano de estágio. Foram os melhores, leve-os, a todos, no meu coração.

Ao meu Grupo/Equipa de Desporto Escola de Boccia, pela aprendizagem e partilha de bons momentos.

De uma forma geral, a todos que ao longo da minha vida me foram apoiando e que me querem bem.

A todos vocês,  
**Muito Obrigada!**

## Índice Geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Índice Geral .....</b>	<b>V</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Imagens .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>XI</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Abstrat.....</b>	<b>XV</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>XVII</b>
<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Dimensão Pessoal.....</b>	<b>5</b>
2.1. O meu Percurso Inicial.....	7
2.2. Entendimento sobre o Estágio Profissional .....	9
2.3. Expectativas em relação ao estágio profissional .....	10
<b>3. Enquadramento da Prática Profissional.....</b>	<b>13</b>
3.1. Enquadramento Legal, Institucional e Funcional .....	15
3.2. A Escola.....	16
3.3. O Núcleo de Estágio .....	17
3.4. A Minha Turma de 10ºano .....	18
<b>4. Realização da Prática Profissional .....</b>	<b>21</b>
4.1. Conceção e Planeamento do Ensino.....	23
4.1.1. Planeamento Anual .....	26
4.1.2. Unidades Didáticas .....	28
4.1.3. Planos de Aula .....	31
4.2. Realização do ensino.....	34
4.2.1. Relação Professor-Aluno.....	35
4.2.2. Planear e Instruir Diferentes Níveis de Ensino .....	37
4.2.3. Dilemas da Instrução.....	40
4.2.4. Conhecimento do Conteúdo.....	43

4.2.5. Os Modelos de Ensino .....	45
4.2.6. Organização e Gestão da Aula .....	48
4.2.7. Experiência de Lecionação a um Ciclo Diferente .....	51
4.3. Avaliação .....	52
4.3.1. Avaliação Diagnóstica .....	53
4.3.2. Avaliação Formativa .....	55
4.3.3. Avaliação Sumativa .....	57
<b>5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....</b>	<b>61</b>
5.1. Desporto Escolar .....	63
5.2. Encontro de Desporto Escolar de Dança .....	66
5.3. Dia da Escola.....	67
5.4. “Escola da Minha vida” .....	68
5.5. Torneio de Voleibol de Natal.....	69
5.6. Festa de Natal e Gala do Desporto Escolar.....	70
<b>6. Desenvolvimento Profissional .....</b>	<b>71</b>
6.1. Ser um Professor Reflexivo .....	75
6.2. O Meu Desenvolvimento na Perspetiva dos Alunos .....	77
6.2. Estudo de Investigação - “A avaliação da condição física e os efeitos do destreino ” .....	80
6.2.1. Introdução .....	80
6.2.2. Metodologia de Recolha.....	84
6.2.2.1. Participantes .....	84
6.2.2.2. Contexto da Recolha de Dados .....	84
6.2.2.3. Instrumentos .....	85
6.2.3. Metodologia de Análise .....	86
6.2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	87
6.2.5. Conclusões.....	91
<b>7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras .....</b>	<b>93</b>
<b>8. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>i</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Distribuição Anual.....	27
<b>Quadro 2</b> - Protocolo de avaliação para a realização da bateria de testes – Fitschool (Garganta, 2014).....	86
<b>Quadro 3</b> - Análise descritiva dos dados obtidos nos dois momentos de avaliação .....	87
<b>Quadro 4</b> - Valores iniciais e finais dos testes das 3 turmas em estudo.....	88
<b>Quadro 5</b> - Valores iniciais e finais dos testes dos alunos praticantes/não Praticantes de atividades desportivas fora da escola.....	90





## **Índice de Imagens**

<b>Imagem 1</b> - Exemplo de definição de objetivos .....	33
<b>Imagem 2</b> - Circuito de Exercícios da bateria de teste Fitschool .....	85



## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> - Exemplo de Documento Orientador (Modalidade de Futebol) .....	iii
<b>Anexo 2</b> - Estrutura do Plano de Aula .....	iv
<b>Anexo 3</b> - Exemplo de documento orientador da escola cooperante, com critérios para obtenção de classificação (Modalidade de Natação) .....	v
<b>Anexo 4</b> - Desporto Escolar – Boccia .....	vi
<b>Anexo 5</b> - Cartaz "III Encontro fase local ARE" .....	vi
<b>Anexo 6</b> - Dia da Escola .....	vii
<b>Anexo 7</b> - Poster Apresentado nas IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional.....	viii
<b>Anexo 8</b> - Ficha de registo – Fitschool .....	ix



## Resumo

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no plano de estudos de 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional possibilita aos estudantes-estagiários desenvolverem as suas aprendizagens e competências, num contexto de trabalho autêntico, onde são confrontados com a realidade da escola e incitados a tomar decisões face às diferentes situações do processo de ensino. Este ocorreu numa escola dos arredores do Porto, num núcleo de 4 estudantes-estagiários, sob a supervisão de uma Professora Cooperante da escola e uma Professora Orientadora da faculdade. Nesta experiência, fiquei responsável por lecionar numa turma de 10º ano. O presente documento reflete parte desta experiência, sendo organizado em sete capítulos: 1) “Introdução” com enquadramento geral desta componente reflexiva; 2) “Dimensão Pessoal”, na qual exponho as minhas expectativas relativas ao Estágio Profissional; 3) “Enquadramento da Prática Profissional”, em que descrevo o contexto legal, institucional e funcional do Estágio Profissional e caracterizo a escola cooperante, o núcleo de estágio e a minha turma; 4) “Realização da Prática Profissional”, na qual transcrevo as dificuldades vivenciadas ao longo do processo de ensino, bem como as estratégias utilizadas para a sua superação; 5) “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, em que são narradas as experiências no âmbito das atividades não letivas, bem como as relações com a comunidade escolar; 6) “Desenvolvimento Profissional”, em que dou ênfase ao constante desenvolvimento profissional do professor, incluindo aqui algumas formações complementares proporcionadas pela faculdade. Este capítulo integra ainda um estudo de investigação, com o objetivo de verificar os efeitos de destreino em alunos do 10º ano, após as interrupções letivas; por último, 7) “Considerações Finais e Perspetivas Futuras”, reservado a uma observação resumida do Estágio Profissional, bem como a apresentação de perspetivas futuras.

**Palavras-chave:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; SER PROFESSOR; DESTREINO.



## **Abstrat**

The Practicum Report was developed within the curricular unit of Professional Practicum as part of the syllabus of the 2nd Cycle in teaching of Physical Education of Elementary and Secondary Education, in Faculty of Sport, University of Porto. The Professional Practicum allows pre-services teachers to improve their learning and skills, in the context of real work, in which they are faced with schools reality and encouraged to make decisions concerning the various sceneries of the teaching process. The Professional Practicum has occurred in a school near Porto, with one group formed by four pre-service teachers, and supervised by Cooperative Teacher of school and a Teacher Advisor of faculty. I taught a class in the 10th grade during this experience. This document reflects part of this experience, being structured in seven chapters: 1) "Introduction", with general framework of this reflective component; 2) "Personal Dimension", disclosing my expectations towards Professional Teaching Practice; 3) "Professional Practice Framework", depicting not only the functional, institutional and legal context of the Professional Teaching Practice but also the Cooperative School, the trainees teachers group and my Effective Class; 4) "Professional Practice Performance", conveying the experienced difficulties along the teaching process as well as the used strategies to cope with them; 5) "Taking part in School and Community Relationships", in which the experiences I have had in the context of non-teaching activities as well as relationships with the school community are stated; 6) "Professional Improvement", in which I give emphasis to the ongoing professional development of teachers, including here some additional training provided by the college. This chapter also includes a research study in order to evaluate the effects of detraining students of the 10th grade after the Semester interruptions; finally, 7) "Final Remarks and Future Prospects", reserved for a brief observation of the Professional Training, and the presentation of future prospects.

**Key Words:** PROFESSIONAL PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; TO BE A TEACHER; DETRAINING.





## **Lista de Abreviaturas**

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AF** – Avaliação Formativa
- AS** – Avaliação Sumativa
- DB** – Diário de Bordo
- DE** – Desporto Escolar
- EE(s)** – Estudante(s) Estagiário(s)
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FB(s)** – Feedback (s)
- ISMAI** – Instituto Superior da Maia
- MAPJ** – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
- MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- PAA** - Plano Anual de Atividades
- PC** – Professor Cooperante
- PCEF** - Projeto Curricular de Educação Física
- PEE** - Projeto Educativo de Escola
- PIAV** – Participação, Interesse, Atitudes e Valores
- PO** – Professor Orientador
- RE** – Relatório de Estágio
- RI** - Regulamento Interno
- UD(s)** – Unidade (s) Didática (s)



## 1. Introdução



O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Trata-se de um relatório de estágio (RE) narrado na primeira pessoa, tendo por base a ação e reflexão de uma estudante-estagiária (EE) no papel de professora de EF, ao longo do EP.

De acordo com Matos (2014)<sup>1</sup>, o EP é entendido como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, sendo realizado numa interpretação atual da relação teórica/prática e contextualizado o conhecimento no espaço escolar. A mesma autora refere que este projeto de formação tem o intuito de formar professores profissionais e fomentadores de um ensino de qualidade. Já segundo Batista et al. (2012), o EP é visto como um espaço de excelência para a experimentação, reflexão e aquisição de novos conhecimentos que potenciam o desenvolvimento do EE. De facto, o EP é a experiência mais autêntica que a faculdade nos proporciona antes de terminarmos o nosso ciclo de estudos e embarcarmos no mundo do trabalho. Neste RE, apresento alguns momentos que marcaram o meu percurso ao longo do ano letivo, bem como algumas dificuldades encontradas e as respetivas estratégias para as superar.

O meu EP decorreu numa Escola Secundária, nos arredores da cidade do Porto, com um núcleo de estágio (NE) constituído por quatro EE's e, supervisionado por um Professor Cooperante (PC) da escola e um Professor Orientador (PO) da faculdade. Nesta escola, a PC concedeu-me uma das suas turmas, a minha turma residente de 10º ano, e uma turma partilhada de 5º ano de uma escola vizinha.

O presente RE está organizado em sete capítulos: 1) “Introdução” com enquadramento geral desta componente reflexiva; 2) “Dimensão Pessoal”, na qual exponho as minhas expectativas relativas ao Estágio Profissional; 3) “Enquadramento da Prática Profissional”, em que descrevo o contexto legal, institucional e funcional do Estágio Profissional e caracterizo a escola

---

<sup>1</sup> Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudo conducente ao grau de Mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de desporto da universidade do porto.

cooperante, o núcleo de estágio e a minha turma residente; 4) “Realização da Prática Profissional”, na qual transcrevo as dificuldades vivenciadas ao longo do processo de ensino, bem como as estratégias utilizadas para a sua superação; 5) “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, em que são narradas as experiências no âmbito das atividades não letivas, bem como as relações com a comunidade escolar; 6) “Desenvolvimento Profissional”, em que dou ênfase ao constante desenvolvimento profissional do professor, incluindo aqui algumas formações complementares proporcionadas pela faculdade. Este capítulo integra ainda um estudo de investigação, com o objetivo de verificar os efeitos de destreino em alunos do 10º ano, após as interrupções letivas; por último, 7) “Considerações Finais e Perspetivas Futuras”, reservado a uma observação resumida do Estágio Profissional, bem como a apresentação de perspetivas futuras.

## **2. Dimensão Pessoal**





## **2.1. O meu Percurso Inicial**

O gosto pelo ensino descobri, ainda na escola primária, juntamente com o gosto pelo desporto. Aliás recordo-me de ter elaborado uma composição no 3ºano de escolaridade em que afirmava: “Quando for grande quero ser professora de Educação Física”.

Na verdade, sempre tive uma enorme apetência pelo desporto e o facto de residir numa zona com grandes espaços para jogos e brincadeiras, junto de crianças que também gostavam de partilhar estes momentos de diversão comigo, potenciou o meu gosto pela prática desportiva.

Quando ingressei no ensino secundário, perante uma panóplia de cursos, não tive dúvidas e optei por me inscrever no Curso Tecnológico de Desporto. Quando tomei esta decisão, não o fiz de ânimo leve e tive de ir contra a vontade dos meus pais que, inicialmente, não me apoiaram, embora tivessem a noção que era mesmo isso que eu desejava.

No decurso desta formação académica, o meu leque de conhecimentos alargou-se, tornando-se mais diversificado e completo, fomentando assim, o gosto por diversas áreas relacionadas com o Desporto, nomeadamente, a gestão e organização de eventos desportivos. A experiência que adquiri, no ensino secundário, permitiu-me desenvolver uma série de capacidades, nomeadamente, a capacidade de organizar eventos, e suscitou a vontade de adquirir cada vez mais conhecimentos sobre as diversas modalidades.

O meu ingresso no Instituto Superior da Maia (ISMAI) foi, de certo modo, fruto do acaso, pois, após as candidaturas da primeira fase ao ensino superior, não consegui ser admitida na FADEUP. Restavam-me, assim, apenas outras universidades, que ficavam distantes da minha zona de residência e eu não pretendia sair de casa dos meus pais. Assim, após um diálogo familiar, chegamos à conclusão que o mais vantajoso seria ingressar no ISMAI, não só pela sua localização como pelas credenciais que oferecia.

Esta licenciatura em EF e Desporto permitiu-me enriquecer o meu currículo profissional, tendo desenvolvido conhecimentos em diversas vertentes, não só nas modalidades de carácter obrigatório na escola, como também nas

modalidades alternativas, tais como o rugby, o desporto adaptado e os diferentes tipos de dança. A participação em eventos universitários como atleta, (ISMAI Dance e Desporto Universitário de Rugby), contribuíram também para desenvolver alguns valores intrínsecos ao desporto, como o espírito de equipa, a cooperação e o fair-play.

A nível profissional, tenho um trabalho em *part-time* aos fins-de-semana há cerca de 7 anos, fora da área desportiva, que tive de conciliar com a minha formação académica para conseguir ter uma certa independência económica. Esta situação permitiu-me o contacto com outras realidades do mercado do trabalho em geral.

A minha entrada na FADEUP surgiu após o término da minha licenciatura no ISMAI, quando decidi que necessitava de uma mudança, não só por motivos financeiros, como também para enriquecer o meu currículo. O primeiro ano deste ciclo de ensino foi extremamente benéfico e tive a oportunidade de conhecer diferentes estratégias didáticas e alguns modelos de ensino, oferecendo-me boas ferramentas para o desempenho da função docente durante o EP.

Na realidade, reconheço que foram estas experiências que me suscitaram a vontade e o desejo de partilhar conhecimentos com os outros, fortalecendo a minha vontade de ser professora de EF. De acordo com Costa (cit. por Cunha, 2007), o professor é um transmissor de conhecimentos e cria condições favoráveis para o desenvolvimento do educando.

Na mesma linha de pensamentos, Formosinho (cit. por Cunha, 2007), afirma que o professor é visto como sendo um profissional que promove a instrução, socialização e o desenvolvimento dos alunos, tendo uma formação de nível superior. O mesmo autor menciona ainda que este deve procurar formação de modo permanente. Para ser professor é necessário possuir um leque variado de habilidades e competências que devem estar em constante atualização, de forma a dar resposta às necessidades requeridas por diferentes realidades.

## **2.2. Entendimento sobre o Estágio Profissional**

Segundo Batista e Queirós (2013), o EP pode ser visto como uma oportunidade para os futuros professores desenvolverem a cultura escolar sob as mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, hábitos costumes e práticas, assim como o pensar e o agir desta comunidade.

Nesta linha de pensamentos, Caires (2001) afirma que o EP é um espaço privilegiado para a articulação entre a teoria e a prática. Desta forma, é necessário que, no EP, todas as experiências vivenciadas sejam encaradas de forma reflexiva, com vista a melhorar as minhas práticas e desenvolver a minha identidade profissional. Alarcão e Roldão (cit. por Batista e Queirós 2013), afirmam que a formação desta identidade é vista como um processo individual e único, fortemente mobilizado por referentes do passado e expectativas futuras. Deste modo, como afirma Giddnes (cit. por Batista, 2014, p. 15) “a identidade profissional está indissoluvelmente ligada à prática profissional, à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento profissional”.

Como admite Ponte (1994), o professor, quando obtém a sua habilitação profissional, está ainda longe de se tornar num profissional amadurecido e completo, já que toda a sua formação inicial (licenciatura e mestrado), apenas proporciona uma parte dos conhecimentos e competências necessárias ao exercício da sua função. O desenvolvimento destas habilitações ocorre continuamente ao longo das experiências profissionais, uma vez que é necessário adquirir mais e novos conhecimentos para dar resposta às diferentes situações. Só com a participação nas atividades da escola, com a reflexão acerca das suas práticas e a vivência da sua função é que o professor poderá se tornar num profissional mais capaz.

Embora a formação profissional do professor ocorra ao longo de toda a sua carreira, no meu entendimento, é no EP que se dá o pico desta aquisição de conhecimentos não só pela confrontação de conhecimentos teóricos, que se renovam ao longo do tempo, como também através da vivência e partilha de ideias com outros docentes. Neste processo formativo, o EE deverá ser capaz de refletir, de ver e procurar além do óbvio e de ser hábil o suficiente para

compreender a sua própria prática. Refletir, observar e, sobretudo, pensar criticamente sobre as suas práticas, são as tarefas mais importantes de um docente que visa melhorar o seu processo de ensino. Por esta razão, defendo que um professor só pode ensinar, quando também está disposto a aprender.

Além de toda esta consciência crítica, para mim o EP deve ser visto como uma perspectiva evolutiva, de quem tende a ser melhor dia após dia, sem nunca esmorecer perante as dificuldades. Os problemas devem ser articulados em prol de uma docência mais eficaz no amanhã em concordância com o presente.

### **2.3. Expectativas em relação ao estágio profissional**

No meu entendimento, este mestrado em ensino de EF é o culminar de um processo de formação inicial, pautando-se, também, pelo confronto com a realidade da profissão de docente através do EP, onde tenho oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos e, simultaneamente, construir e (re)construir novos saberes.

O meu EP teve um sabor muito especial, pois estive a realizá-lo na minha escola de eleição, a mesma que frequentei enquanto aluna. Esta instituição foi a minha primeira escolha na candidatura às escolas onde os EE's podiam realizar o EP, uma vez que ficava perto da minha área de residência, possuía instalações excelentes e era uma escola que valorizava muito a área da EF e Desporto.

Assim, para este ano letivo, tinha como expectativas primordiais: a partilha de conhecimentos com os discentes, mostrando-lhes a importância da EF; a partilha de experiências didático-metodológicas com os meus colegas de estágio e orientadores, assim como a criação de uma boa relação com o grupo de EF; e o desejo de dinamizar atividades na escola, pois sem querer parecer petulante pretendia marcar a diferença. E findo este ano letivo, é com enorme orgulho que afirmo ter conseguido superar as minhas expectativas, tendo proporcionado aos alunos bons momentos de aprendizagem.

Quanto ao NE, composto por mais três colegas, duas tinham também frequentado o ensino secundário na mesma instituição que eu e outra havia integrado a minha turma no último semestre do primeiro ano do mestrado na

FADEUP. Mas o que importa aqui salientar é a colaboração que todas elas me mostraram em todas as tarefas, bem como a total disponibilidade, sem nunca descurarem qualquer ajuda solicitada, tal como lhes retribui.

Importa também referir o importantíssimo papel e ajuda da PC e da PO da faculdade. De facto, tive a sorte de ter uma PC que, para mim, é um ideal de professora. Apenas a conhecia como docente da escola, mas as primeiras sessões com o NE permitiram-me verificar logo que se tratava de uma professora muito exigente e ao mesmo tempo, compreensiva e sempre disponível para nos auxiliar. Com a sua supervisão fui desenvolvendo um conjunto de competências que me permitiram entender e atuar na escola, que serão também fulcrais na resolução de possíveis problemas ao longo da minha vida profissional. Por sua vez, a PO, com toda a sua bagagem de conhecimentos no ensino e na pedagogia de desporto foi também uma mais-valia no meu processo de desenvolvimento profissional. A simbiótica relação entre os conhecimentos de ambas permitiram-me aumentar as minhas capacidades e conhecimentos, com vista a tornar-me numa profissional mais completa. Ambas se mostraram sempre disponíveis para me auxiliar, permitindo-me aceder a uma aprendizagem progressiva e sustentada.

Relativamente ao grupo de EF que integrei, já esperava ter uma boa relação com a maioria dos professores, visto que já lecionavam nesta escola no meu tempo de aluna. Até à data, só tenho a expressar a minha satisfação e o meu obrigada pela forma como me receberam e me auxiliaram na integração da comunidade escolar, assim como na realização da minha função, enquanto professora.

Relativamente aos meus alunos, reconheço que foram os meus principais agentes de aprendizagem, assumindo um papel ativo na minha formação, quando me criavam desafios de aula a aula e de modalidade para modalidade.

Com o EP surgiram os verdadeiros desafios inerentes à ação do professor e foi, neste contexto, que as minhas capacidades enquanto professora foram colocadas à prova. De facto, ao longo do ano letivo, sempre estive atenta a eventuais erros e dificuldades dos alunos, tentando corrigi-las no momento mais oportuno, mas foi durante este processo que fui descobrindo as minhas

limitações e dificuldades. As minhas principais dificuldades passavam por emitir *Feedback's (FB's)* mais adequados no momento certo; por melhorar os meus conhecimentos em modalidades que me sentia menos confortável a lecionar e, por fim, melhorar a minha capacidade de autoanálise e autocrítica. A superação destas dificuldades foi gradual e ocorreu, em parte, através da experimentação e da reflexão individual e coletiva, bem como da observação de outras aulas de EF e da partilha de conhecimentos com outros agentes (colegas de estágio, PC, PO e professores de EF).

Quanto à emissão de *FB's* tentei-me focar no que era realmente importante para o objetivo da aula, procurando definir palavras-chave, como estratégia e melhorando a minha capacidade de observação.

Relativamente à necessidade de adquirir um melhor conhecimento dos conteúdos, esta descoberta deu-se quando, através do planeamento anual, percebi que teria que lecionar futebol (o meu ponto fraco). Perante esta situação, senti-me constrangida e o meu constrangimento aumentou, quando verifiquei que na turma, alguns dos alunos era praticantes federados da modalidade. Para superar esta limitação tratei de aprofundar o meu conhecimento nesta modalidade, consultando bibliografia específica e diversificada, além do material didático de anos transatos. A ajuda de colegas especialistas na área foi também fundamental para a melhoria de conhecimentos nesta modalidade.

Como referi, outra das dificuldades com que me deparei, ao longo do ano, estava relacionada com a capacidade de reflexão da minha prática pedagógica. Inicialmente, as minhas reflexões eram demasiado descritivas, contribuindo pouco para a melhoria das minhas práticas e para o meu desenvolvimento profissional. Gradualmente, tornei-me capaz de identificar os problemas emergentes da prática e de pensar nas possíveis estratégias e soluções. Aprendi, assim, a rentabilizar as estratégias positivas e a refletir profundamente sobre a nossa profissão de docente.

Neste momento, considero que consegui ultrapassar com sucesso todas estas dificuldades, porém foi um trabalho árduo e contínuo.

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**





### 3.1. Enquadramento Legal, Institucional e Funcional

O EP é uma unidade curricular do 2º Ciclo de Mestrado do Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, integrada no 2ºano letivo, sendo composto por duas componentes, a prática de ensino supervisionada e o relatório de estágio (Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional<sup>2</sup>, 2014-2015).

A estrutura e funcionamento do EP regem-se pelas orientações legais descritas no Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, tendo ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

Em termos de objetivo, face ao último documento “o estágio profissional visa a integração no exercício da profissão docente de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Por outras palavras, sendo o EP a última etapa da formação inicial, este tem como objetivo formar o professor profissionalmente e dotá-lo de capacidades e competências que promovam um ensino de qualidade.

Estas competências reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho: I - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II - Participação na Escola; III - Relação com a comunidade; IV - Desenvolvimento profissional.

Neste período, destinado à prática de ensino supervisionado, a cada EE é concedida uma das turmas do PC, sendo este um professor da escola que supervisiona o EE juntamente com um orientador da faculdade. Assim, o EE assume uma variedade de funções, que remete também para a ideia de uma alternância de papéis que deve assumir na escola.

---

<sup>2</sup> Matos, Zélia; Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2014/15, FADEUP

Assim, como referido anteriormente, ao longo deste ano letivo, realizei o EP numa escola nos arredores do grande Porto, onde desempenhei as funções de professora de Educação numa turma de 10ºano.

### 3.2. A Escola

*“Uma escola multidimensional que hoje seja mais e melhor que ontem!*

*Uma Escola de TODOS para TODOS”*

A escola onde realizei o meu EP, possui diferentes níveis de ensino (7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º ano) e, tendo alunos a frequentar o regime diurno e o regime noturno, apresenta uma vasta oferta formativa (Cursos Científico-Humanísticos de: Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências socioeconómicas e Línguas e Humanidades como também, Cursos Profissionais de Animação Sociocultural, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Contabilidade, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Eletrotecnia, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Produção em Metalomecânica, Instrumentista de Cordas e Teclas e Instrumentista de Sopro e Percussão). Nesta escola, trabalham 140 professores e estudam cerca de 1436 alunos. Esta foi uma das escolas intervencionadas há poucos anos, por isso tem instalações e equipamentos muito bons. Com efeito ao nível das instalações desportivas, possui um pavilhão gimnodesportivo, um campo de futebol de sete com relvado sintético, um ginásio, uma piscina, dois espaços exteriores com quatro campos de basquetebol e um de andebol. Para que todo o grupo consiga usufruir destas instalações é necessário que todos cumpram com o *roulement*<sup>3</sup> da ocupação das instalações desportivas.

No que refere ao material disponível para as aulas de EF, a escola está muito bem abastecida, mas na modalidade de ginástica precisaria de mais recursos materiais, de forma a conseguir facilitar esta prática a mais alunos.

---

<sup>3</sup> *Roulement* - distribuição das instalações desportivas pelas diferentes turmas.

Fazendo referência ao grupo de EF, este é composto por quinze professores e dois núcleos de estágio, um com quatro EE's da FADEUP e outro com quatro EE's do ISMAI.

Importa salientar que com a colaboração da direção da escola, este grupo de EF faz um enorme investimento na organização de eventos desportivos e aposta fortemente no Desporto Escolar (DE), tendo um elevado número de participantes e resultados muito reconhecidos. Ao longo do ano, estas iniciativas permitiram-me vastas experiências no que toca à organização e coordenação de um grupo/equipa de DE. Com efeito, em participações futuras estarei muito mais preparada para ocupar estas funções. Como não poderia deixar de referir, ao longo do ano, semanalmente existiram também pequenos convívios do grupo de EF. As chamadas reuniões de terças-feiras eram constituídas por um grupo de professores de EF, cerca de doze elementos, que no último intervalo do dia, se reuniam para um lanche com o intuito de relaxar e descomprimir do dia de aulas e, ao mesmo tempo, informar os restantes colegas das novidades da escola.

### 3.3. O Núcleo de Estágio

Conforme anteriormente referido, o meu NE era constituído por 4 EE's, supervisionado por uma PC e uma PO.

No que concerne às reuniões de núcleo, reuníamos todas as terças e sextas-feiras, com a PC. Estas agregações revelaram-se muito importantes, ao longo do ano letivo, uma vez que com a partilha de conhecimentos com o NE e ajuda da PC sentia melhorias no meu desempenho enquanto professora de EF, semana após semana. Estas melhorias foram visíveis tanto a nível pessoal como profissional. Aprendi a ser mais calma e serena, respeitando e ouvindo a opinião dos outros, e consegui elevar a qualidade de ensino na minha turma, utilizando estratégias que me permitiram melhorar a minha atuação ao nível dos FB's, dos tempos de transição entre os exercícios e da postura adotada frente à turma.

Nestas reuniões, refletíamos essencialmente sobre acontecimentos vivenciados na nossa prática pedagógica e partilhávamos dificuldades, sendo em conjunto continuamente trabalhadas e superadas. Aproveitávamos também

estes momentos para partilhar conhecimentos, principalmente, das modalidades que mais dominamos, de forma a auxiliar as colegas que menos dominavam a matéria na preparação das aulas e de outras atividades. Pois, como afirma Alarcão (2001), para que a escola tenha um bom ambiente de trabalho, esta deve ser um lugar sereno, onde cada profissional é responsável por desempenhar as suas funções e onde o espírito de colaboração deve estar sempre presente em todos os momentos. Por exemplo, o Basquetebol foi uma modalidade na qual não me sentia tão confiante na lecionação, pois sentia dificuldades na seleção, estruturação e sequência dos exercícios de forma progressiva. Por esta razão, pedia frequentemente, apoio às minhas colegas de grupo, concretamente, a uma EE que é jogadora e treinadora desta modalidade. Pois sentia necessidade de partilhar saberes, encontrar estratégias e metodologias eficazes, com o intuito de tornar as minhas aulas mais produtivas e direcionadas, isto é, que fossem de acordo com o objetivo que pretendia para a aula.

Porém, importa referir que, como seria de esperar, num grupo em que domina o sexo feminino existe sempre algum desentendimento, mas com paciência e compreensão conseguimos ultrapassá-los, acabando por nos fortalecer enquanto grupo.

### **3.4. A Minha Turma de 10ºano**

No meu entendimento, para uma boa planificação do processo de ensino-aprendizagem, é indispensável conhecer detalhadamente os alunos, tendo em consideração o seu meio familiar, problemas de saúde, capacidades motoras e perspetivas. Conhecer o aluno favorece a prática do professor na medida em que permite planear e preparar as aulas de acordo com as suas necessidades específicas.

Das quatro turmas da PC, decidimos entre nós que eu assumiria uma turma de 10º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas. Esta era constituída por 24 alunos, 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, e revelava uma forte apetência pelo Desporto, na qual

destaco 7 alunos praticantes de modalidades desportivas, que, de certa forma, facilitaram a minha ação no processo de ensino-aprendizagem das respetivas modalidades, sendo as mais praticadas futebol, basquetebol, dança e natação. Estes alunos revelaram-se uma ajuda preciosa, na medida em que, como bons praticantes das respetivas modalidades, auxiliavam os colegas na superação das suas dificuldades.

Neste sentido no início do ano, deparei-me com uma turma bastante apta para a disciplina e, de uma forma geral, todos os alunos demonstraram estar familiarizados com as modalidades que seriam lecionadas. De modalidade para modalidade, foi notória a evolução dos alunos, quer a nível motor, bem como a nível cognitivo.

Acresce que esta era uma turma muito empenhada, participativa e motivada e, no que diz respeito às interações entre a turma, foi notória uma grande afinidade entre eles, tal como se comprovou em todas as aulas.

Relativamente ao comportamento dos alunos da turma, não há nada de negativo a evidenciar, pois, apesar de ter uma boa relação com eles, tentei manter sempre a minha autoridade e uma postura preventiva, de forma a diminuir os comportamentos desviantes.

Para este ano letivo, tinha como perspetiva ter uma excelente relação com a minha turma, de forma a criar um bom clima de aprendizagem, e penso que foi efetivamente desta forma que consegui motiva-los, tornando-os mais empenhados e incentivando neles a vontade de aprender. Tal como afirma Silva e Santos (2002), a relação existente entre professor e aluno é algo que fica eternamente marcado e excede os limites profissionais e escolares.

Ao longo deste ano, com esta turma consegui desenvolver um trabalho que me ajudou a alcançar os meus objetivos, de forma a que não só os alunos mas também eu, crescesse-mos durante este percurso de ensino aprendizagem.



#### **4. Realização da Prática Profissional**





Este capítulo inclui os vários momentos de prática pedagógica, realizada ao longo deste ano letivo. Assim, através de uma reflexão aprofundada, pretendo aqui enfatizar alguns momentos importantes do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, tendo em conta as diferentes etapas da organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

Segundo Matos (2014)<sup>4</sup>, esta área é composta pela conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, em que o EE deve “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido do ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno (...)” (p.3).

### 4.1. Conceção e Planeamento do Ensino

A conceção que cada professor possui acerca do ensino é essencial, uma vez que será este o fio condutor das suas reflexões e tomada de decisões no planeamento, tendo também por base as particularidades da escola e da sua turma (ver capítulo 2). Para o efeito, o professor precisa de possuir um entendimento claro acerca da EF e dos seus propósitos.

Na minha perspetiva, a EF deve ser entendida como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Neste sentido, Bento (1987, p. 131) afirma que “o ensino em Educação Física deve, portanto, corporizar um processo integral, complexo e unitário de aspectos da educação (sempre presentes) e de aspectos da formação (sempre presentes e mais acentuados). Visa desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos, no interesse do aumento gradativo do seu rendimento desportivo-corporal e do seu desenvolvimento como personalidades. Como tal deve ser sentido e vivido pelos alunos, para tal deve ser concebido, organizado, realizado e analisado pelo professor!”

---

<sup>4</sup> Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudo conducente ao grau de Mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de desporto da universidade do porto.

No meu entendimento, esta disciplina deve incidir fundamentalmente na aprendizagem das habilidades motoras inerentes ao Desporto, estando subjacente a este processo a consciencialização das suas ações motoras, em que os alunos constroem processos cognitivos que os leva ao raciocínio lógico e à tomada de decisão, bem como o desenvolvimento de competências e valores sociais intrínsecos à prática desportiva (e.g. cooperação, respeito e espírito de equipa, o empenho e o *fair-play*). Trata-se de adquirir conhecimentos específicos de uma disciplina, tal como qualquer outra disciplina do currículo, com um contributo especial no bem-estar físico e mental dos alunos. Por esta razão, considero o desenvolvimento e melhoria da condição física dos alunos um fator também importante da nossa disciplina.

Atendendo a estas finalidades da EF, todas as minhas decisões foram tomadas no sentido de proporcionar aprendizagens aos alunos nas diferentes modalidades lecionadas, mas para tal foi também importante analisar os planos curriculares da escola e o programa de EF. Pois, como refere Bento (2003, p. 7) “Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino.”

Inicialmente, em conjunto com o meu NE e com a PC, realizamos uma análise cuidada ao Programa Nacional de EF, mais especificamente aos conteúdos inerentes a cada modalidade, sugeridas para o ensino secundário, bem como às condições pessoais e sociais do contexto onde nos encontrávamos inseridos. Neste sentido, Leite (2001) aponta para a necessidade de o professor gerir o currículo definido a nível nacional, de forma a que a sua ação ganhe mais sentido nos contextos escolares a que é aplicado.

Este documento tem como finalidade guiar os professores nas suas decisões ao longo do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, e segundo Bento (2003), para que um plano seja exequível, deve ser didaticamente exato, rigoroso e orientado para o fundamental, sempre com base nas indicações programáticas e na análise da situação da turma e da escola. Por conseguinte,

na escola cooperante, o grupo de EF já tinha elaborado um reajuste prévio do programa ao contexto escolar, disponibilizando a todos os professores o Projeto Curricular de EF (PCEF). Este documento foi alvo da minha atenção, com o intuito de o ajustar às características da minha turma e ao número de aulas previstas para a lecionação de cada UD. As modalidades definidas neste documento para o 10º ano foram: natação, basquetebol, ginástica, futebol, andebol e voleibol.

Adicionalmente, embora já conhecesse o ambiente desta escola, não tinha conhecimento suficiente do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Regulamento Interno (RI) nem do Plano Anual de Atividades (PAA). Por esta razão, foi de extrema importância analisar também estes três documentos de forma a entender a realidade escolar e, por conseguinte, adequar o meu desempenho, enquanto EE, a esta realidade. O PEE “(...) deve corresponder a um conjunto de princípios e objetivos que norteiam a nossa atividade e deve constituir a nossa “utopia”, no sentido de que é nesse rumo que a comunidade escolar deve caminhar (...)” (Projeto Educativo da Escola Cooperante<sup>5</sup>). O RI “surge da necessidade de cada um assumir, no dia-a-dia da Escola, os seus direitos e deveres, contribuindo assim para melhorar as relações na comunidade e prática de vida efetiva numa sociedade democrática. A promoção da sua prática consciente e solidária por parte de todos os elementos, alunos, professores e pessoal não docente, proporcionará mais ordem e menos situações de conflito. O RI deve ser encarado pela positiva e não apenas como limitador da ação dos intervenientes no processo educativo.” (Regulamento Interno da Escola Cooperante<sup>6</sup>). Já o PAA pretende criar um leque de atividades de envolva toda a comunidade escolar. Este documento foi fundamental para atender ao número de aulas e à distribuição das diferentes modalidades pelos períodos letivos.

Depois de analisadas todas estas condições para a prática pedagógica, passamos ao planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Projeto Educativo da escola cooperante, atualizado em julho de 2008. Consultado em 2/02/2015.

<sup>6</sup> Regulamento Interno da escola cooperante, aprovado em Conselho Geral a 15 de julho de 2013. Consultado em 2/02/2015.

Segundo Bento (2003), a planificação assume-se como um elo de ligação entre aquilo que se pretende fazer e a sua realização prática. Já Januário (1996, p. 8) define o planeamento como “o processo de produção de um plano, enquanto que o plano será, logicamente, o produto final desse processo”. Assim, Bento (2003, p. 57), reporta-nos para “a lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”. Com efeito, surge a necessidade de atender aos três níveis de planeamento, partindo de uma perspetiva macro até uma perspetiva micro (planeamento anual, UD e plano de aula).

Para a realização do planeamento utilizei o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) (Vickers, 1990), que atende a quatro categorias transdisciplinares essenciais para o desenvolvimento integral do aluno: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e aptidões psicossociais. A elaboração deste documento divide-se também em três momentos: análise (módulo 1, 2, e 3), decisões (módulo 4, 5, 6 e 7), e aplicação (módulo 8). O módulo 1 é referente à *Análise da Modalidade*, o módulo 2 é alusivo à *Análise das Condições de Aprendizagem*, o módulo 3 prende-se com a *Análise dos Alunos*, o módulo 4 é referente à *Extensão e Sequência dos Conteúdos*, o módulo 5 destina-se à *Definição dos Objetivos*, o módulo 6 refere-se à *Configuração da Avaliação*, o módulo 7 prende-se com a *Criação de Progressões de Ensino e Tarefas de Aprendizagem* e o módulo 8 destina-se à *Aplicação*.

### 4.1.1. Planeamento Anual

A planificação anual permite ao professor se organizar a longo prazo. Na verdade, “A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no

decurso de um ano letivo” (Bento, 2003, p. 67). Neste processo, o professor deve ter em conta a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo (Arends, 2008).

No que refere ao planeamento anual, este foi elaborado com base na distribuição das matérias já pré-definidas pelo grupo de EF no PEE, bem como no *roulement* das instalações desportivas. Assim, no que concerne à escolha das matérias a lecionar, não tive qualquer tipo de intervenção, uma vez que as 6 modalidades a serem lecionadas ao longo do ano letivo, bem como a sua ordem e os espaços disponíveis, já estavam previamente estabelecidos pelo grupo de EF (quadro 1).

**Quadro 1** – Distribuição Anual

	1ºPeríodo		2ºPeríodo		3ºPeríodo	
10ºAno	Natação	Basquetebol	Ginástica	Futebol	Andebol	Voleibol
Nº de aulas	11	12	8	11	10	10

No meu ponto de vista, a escolha das modalidades conforme a ocupação dos espaços disponíveis e a primazia pelo ensino das UD's de forma contínua (sem intercalar com outras modalidades), foram fatores que se revelaram como uma escolha acertada pelo grupo de EF. De acordo com os espaços disponíveis, os professores sabiam quais as modalidades lecionadas, com o objetivo de proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos alunos, tendo em conta a natureza de cada modalidade. No que concerne à possibilidade de lecionar uma UD contínua, esse fator revelou-se fundamental para que os alunos pudessem ter uma prática regular de cada modalidade e assim consolidarem os conteúdos sistematicamente exercitados.

Numa fase inicial, quando realizei o planeamento anual, de forma a distribuir o número de aulas das várias modalidades a lecionar em cada período, tive que ter em consideração os feriados e dias de atividades na escola (PAA)

que poderiam interferir com as aulas previstas. Neste planeamento tive ainda que considerar a semana em que todas as turmas realizavam a avaliação da bateria de testes *fitnessgram* que, normalmente ocorria a meio do período, quando era feita a troca das UD's.

Adicionalmente, tal como podemos verificar no quadro 1, a distribuição do número de aulas foi similar para todas as modalidades, com a exceção da modalidade de ginástica, que por lapso do diretor de instalações (responsável pela construção do *roulement*) teve de sofrer uma redução horária.

Esta predefinição da distribuição das modalidades originou alguns constrangimentos, uma vez que não era possível reajustar este planeamento às necessidades da minha turma. Como para cada modalidade a lecionar, já estava estabelecido um espaço e a extensão dos conteúdos, não era possível trocar esta ordem nem, tão pouco, aumentar ou diminuir o número de aulas relativas a cada uma. Na minha turma, senti necessidade de prolongar algumas UD's, nomeadamente nas modalidades individuais, mas tal não me foi possível devido a estes constrangimentos.

### 4.1.2. Unidades Didáticas

No que concerne às UD's, segundo Bento (2003) estas são partes fundamentais do programa de uma disciplina e apresentam aos professores e alunos etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem, onde todo o planeamento e preparação do ensino visa o aumento da qualidade e eficácia de cada aula. O mesmo autor refere ainda que, “As unidades de matéria e de ensino são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas” (Bento, 2003, p. 75).

Numa fase inicial tive algumas dificuldades na estruturação de alguns módulos do MEC, contudo a ajuda da PO foi crucial, tanto na orientação como na seleção de informação realmente importante para a produção do processo de ensino-aprendizagem.

Como referido anteriormente, na base da elaboração das UD's esteve o MEC, sendo este um modelo que nos elucida de como as matérias podem ser estruturadas de forma a posteriormente servirem como guião para o ensino (Vickers, 1990). O recurso a este modelo, foi para mim uma mais-valia na medida em que me permitiu seguir e estruturar todas as informações e tomas de decisão para o ensino das diferentes modalidades que iria lecionar e, assim, dar resposta às dificuldades que iam surgindo no processo educativo.

Para a realização das 6 UD's tive que obedecer à distribuição e à ordem das matérias, aprovadas pelo grupo de EF para o 10º ano. Pois, para cada modalidade, atendendo ao nível da turma, estavam discriminados no PCEF os conteúdos e objetivos a serem alcançados em cada ano de escolaridade (anexo 1). No entanto, este documento apenas servia de auxílio aos professores, uma vez que estava sujeito a alterações, mediante o nível de desempenho e necessidades específicas apresentadas pelos alunos. Assim, depois de realizada a avaliação diagnóstica, passei para a construção do módulo 4, onde tive de definir e organizar os conteúdos a ensinar.

Todas as UD's elaboradas tiveram uma previsão similar relativa ao número de aulas (entre 8 a 12) e, graças à planificação e organização desta escola, conseguimos lecionar cada UD de forma contínua e sem intercalar com outra, embora todas tivessem sido alvo de constantes reformulações, nomeadamente no módulo 4. Estas alterações prendiam-se com algumas imprevisibilidades (como as condições climatéricas desfavoráveis, o ritmo de aprendizagem dos alunos, os feriados, o espaço indisponível para a prática, entre outros) que, posteriormente, tinham reflexos diretos no módulo 4, uma vez que tinha de reestruturar os conteúdos a lecionar num menor número de aulas. Estas reformulações tinham sempre como objetivo a consolidação e aprendizagem dos conteúdos lecionados, mesmo que tivessem que ser excluídos outros conteúdos. O mesmo acontecia quando os alunos precisavam de mais tempo de exercitação para a aprendizagem de alguns conteúdos.

Centrando-me, por exemplo, na modalidade de Natação, onde já me esperava um trabalho acrescido, devido à heterogeneidade da turma, na segunda semana de aulas deparei-me com a impossibilidade de usufruir de toda

a piscina. Dado que tive de partilhar a piscina com o grupo/equipa de DE, que iriam passar a treinar em simultâneo à minha aula. Desta forma, o tempo efetivo de prática para os meus alunos sofreu uma quebra e as aulas de quinta-feira não se tornavam tão produtivas como as de terça-feira. Com efeito, tive que reformular a UD desta modalidade (nomeadamente as aulas de quinta-feira), no sentido de planear aulas exequíveis frente às condições que me tinham sido apresentadas. Estas alterações prenderam-se, essencialmente, com o número de conteúdos que tinha previsto introduzir e exercitar nessas aulas, uma vez que o material e o espaço disponível não permitia aos alunos tempo suficiente de exercitação. Além disso, os tempos de instrução eram mais demorados, reduzindo o tempo disponível para a tarefa. Isto porque existia mais barulho pelo espaço e os alunos estavam mais distraídos com os colegas do DE, tal como elucida a transcrição seguinte:

*“Hoje soube que todas as próximas quintas-feiras terei que ceder duas pistas a outro professor que está a trabalhar com o grupo do desporto escolar. Assim sendo ficam mais alunos por pista e, como vim a verificar, a aula tornou-se mais barulhenta, o que condiciona o trabalho do professor, a concentração dos alunos e a dinâmica da aula.”*

*Reflexão da aula nº7 e 8*

Outro exemplo foi as UD's de Basquetebol e Futebol, em que tinha planeado de 12 e 11 aulas, respetivamente, e as mesmas não foram lecionadas. O principal motivo prendeu-se com as condições climatéricas, uma vez que estas aulas decorriam no espaço exterior e não existia outro local disponível para a aula. Nestes casos, a aula planeada ficava suspensa e, como alternativa, era realizado um trabalho de condição física (treino funcional), num espaço reduzido do pavilhão da escola (reflexão da aula nº33 e 34). Por esta razão, decidi reduzir os conteúdos que tinha planeado ensinar e ajustar o tipo de exercícios. Ou seja, em vez de planear exercícios analíticos para a exercitação dos conteúdos técnicos, optava por privilegiar uma exercitação contextualizada, através das formas de jogo (e.g. 2x2, 3x3). Também na UD de Basquetebol, a aula de



avaliação sumativa teve que ser antecipada, uma vez que ia coincidir com o torneio de voleibol de natal e os meus alunos participavam no evento (Reflexão da aula nº47 e 48 ). A UD de Futebol foi também condicionada por uma atividade “Escola da Minha Vida” em que acompanhei a minha turma.

*“Devido às condições climatéricas a aula teve início no pavilhão, onde mais uma vez foi desenvolvido trabalho de condição física (...) depois deste pequeno treino, a chuva parou e decidi dar continuidade à aula no espaço exterior que me era predestinado, e assim aplicar parte da aula de basquetebol que tinha planeado.”*

*Reflexão da aula nº33 e 34*

*“Como o número de aulas estipulas da modalidade de basquetebol foram encurtadas devido ao torneio de voleibol de natal, consequentemente iria perder a aula de avaliação sumativa. Aproveitei então esta aula para realizar a avaliação em situação de jogo.*

*Reflexão da aula nº47 e 48*

Januário (1996, p. 161), afirma que “Todos estes fatores imprevisíveis e instáveis do cenário de ensino acarretaram que as decisões de planeamento, entretanto tomadas, dessem lugar a outras decisões, mais ajustadas aos acontecimentos surgidos e à nova realidade emergem da sala de aula”. Esta ideia enquadra-se exatamente com estas experiências, em que tive de aprender a lidar com todas as imprevisibilidades do contexto de ensino.

### 4.1.3. Planos de Aula

Segundo Bento (2003, p. 101) “No decurso da sua vida profissional um professor «dá» mais de 20 000 aulas”. O mesmo autor refere que as aulas “devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” Bento (2003, p. 101).

Embora, por vezes, a pouca disponibilidade não me permitisse realizar um plano como pretendia, senti sempre que tinha a função de proporcionar aos meus alunos uma sessão de qualidade, em que a aprendizagem e o gosto pela prática fosse o foco. Assim, elaborar os planos de aula atempadamente, era preponderante no momento da prática, uma vez que ali estavam delineados os objetivos da aula, a situação de aprendizagem, os objetivos específicos e as componentes críticas de cada exercício.

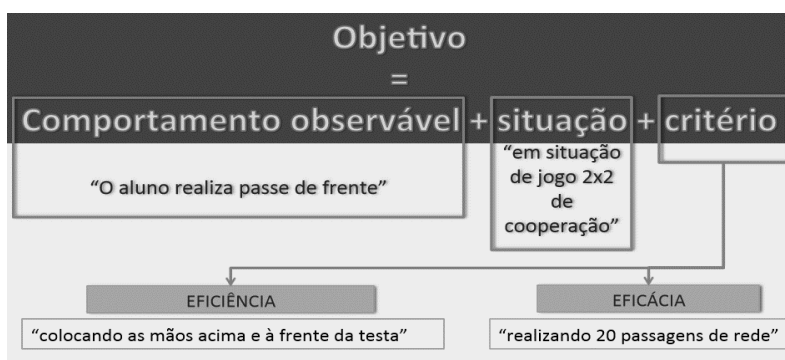
Com efeito, logo numa fase inicial, tinha como objetivo desenvolver um plano de aula que fosse de encontro tanto às minhas necessidades como às necessidades dos alunos (anexo 2).

Contudo, deparei-me com diversas dificuldades no que dizia respeito à sua estruturação. Aqui, a ajuda da PO foi crucial, aconselhando-me como o deveria organizar, com a finalidade de conseguir um plano completo, que me permitisse retirar o máximo proveito para o momento da aula. A definição dos objetivos e das componentes críticas, assim como a sua interligação foram sem dúvida algo que tive de aperfeiçoar ao longo do ano, mas com a ajuda da PC e orientadora consegui superar esta dificuldade. A definição destas duas componentes do plano de aula permitiram-me ser mais eficaz na minha atuação e, de certo modo, estar mais atenta à forma como os alunos executavam os exercícios. Além disso, possibilitou-me estar mais focada no objetivo da aula.

A definição dos objetivos específicos<sup>7</sup> foi claramente uma tarefa, cujo tempo de superação foi elevado, sendo preciso várias correções por parte da PO, até conseguir torná-los preciosos e completos, tendo em conta três fatores: comportamento observável, situação e critério (imagem 2).

---

<sup>7</sup> Documentos da Unidade Curricular de Didática Geral, (2013/2014), fornecidos pela Professora Doutora Isabel Mesquita. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.



**Imagem 1** - Exemplo de definição de objetivos

Já as componentes críticas foram trabalhadas, inicialmente, no sentido de serem transformadas em palavras-chave, a fim de se tornarem mais úteis para a minha intervenção nas aulas, tanto nos momentos de instrução, como nos FB's. Desta forma, conseguia ser mais clara e objetiva.

Adicionalmente, sempre que preparava um plano de aula tentava prever alguns ajustes que poderiam ocorrer no momento, nomeadamente, devido ao material disponível, espaço, condições climatéricas, ou também ao número de alunos que estariam disponíveis para a realização da aula. Concomitantemente, por vezes, necessitei de reajustar na aula algumas decisões que já estavam planeadas:

*“O planeado para esta aula era a introdução e exercitação de algumas habilidades técnicas da modalidade de futebol. Porém, as condições climatéricas não permitiram a realização da aula no espaço exterior e esta teve que ser adaptada. Como dentro do pavilhão da escola é proibida a lecionação da modalidade de futebol, tive então que optar por trabalhar condição física nesta aula, com um circuito de treino funcional.”*

*Reflexão da aula nº77 e 78*

Ao longo deste percurso notei que quanto mais tempo dedicava à planificação de uma aula, mais rentável era o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, os momentos de improvisação iam diminuindo, a par da melhoria da capacidade de resposta aos imprevistos da aula. Apesar de toda a

dedicação na elaboração dos planos, a certeza de que este era exequível e eficaz apenas se verificava na aula, confirmando se realmente os exercícios e as progressões resultavam e se os objetivos eram atingidos:

*“Relativamente ao terceiro exercício, penso que não cumpriu com o objetivo que tinha previamente definido. O facto de ter colocado arcos no chão para os alunos terem que realizar o lançamento na passada forçava o gesto e estes tinham medo de escorregar, não cumprindo com o objetivo da tarefa”.*

*Reflexão da aula nº33 e 34*

### 4.2. Realização do ensino

O planeamento foi uma preparação do processo de ensino-aprendizagem, mas para mim a realização prática desse trabalho foi o momento mais importante na vivência do EP, uma vez que me permitiu aplicar e repensar tudo o que foi previamente estruturado, incidindo diretamente na aprendizagem dos alunos. Aqui, o EE deve conduzir com eficácia as aulas, atuando em concordância com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

Todo este processo foi marcado por algumas dificuldades e superações que considero importante destacar nos subtítulos seguintes, tais como: a relação professor-aluno, por se mostrar fundamental para um melhor clima de aprendizagem; planejar e instruir diferentes níveis de ensino na modalidade de natação, onde tive de estruturar e construir dois módulos quatro; a melhoria da qualidade de instrução no Futebol, uma vez que numa fase inicial precisava de me centrar mais nos objetivos de aprendizagem; a melhoria do conhecimento pedagógico do conteúdo, porque sentia algumas dificuldades ao longo do ensino de algumas modalidades; os modelos de ensino mais privilegiados nas aulas, destacando a aplicação do MED no Voleibol, para explorar as capacidades de autonomia e responsabilidade dos alunos, fomentando a cooperação entre a turma; a organização e gestão da aula, no sentido de rentabilizar o tempo

disponível para a aprendizagem; e a experiência de lecionação a um ciclo diferente, que me permitiu adequar a minha atuação numa faixa etária diferente.

Nesta etapa, pretendo incluir, ainda, um conjunto de estratégias pedagógicas, que foram definidas e experienciadas, tendo em conta a especificidade do público-alvo (a minha turma), pois só assim, penso ser, possível alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

### **4.2.1. Relação Professor-Aluno**

“O acolhimento, devendo ser dominado pela afetividade relacional, não só melhora e dignifica as relações individuais aluno-professor mas também as dos grupos de trabalho e de colegas (..)”  
(Fernandes, 1972, p. 123)

Segundo Sarmiento (2013), para compreender as condições que determinam a qualidade do ensino, temos que analisar a relação entre professores e estudantes. Desta forma, um dos meus principais objetivos passava por criar um bom relacionamento com a minha turma, no sentido de estabelecer uma relação de cooperação e aprendizagem mútua. Siedentop e Tannehill (2000), vêem a disciplina de EF como uma forma de criar uma relação favorável entre professores e alunos e alunos e alunos, com o intuito de formar alunos responsáveis e educados.

Uma componente fulcral no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos diz respeito ao clima de aprendizagem a que estão sujeitos e, neste sentido, o professor tem um papel fundamental na desenvoltura de relações sociais positivas entre os alunos. Ao mesmo tempo, deve garantir que a aula seja guiada por princípios de atenção, respeito mútuo e afetividade.

Siqueira (2003) afirma que “Se por um lado é importante a existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre docente e discente para que melhor se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma; por outro, os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor”. Nas

## Realização da Prática Profissional

minhas aulas, tentei sempre tratar todos os alunos por igual, não deixando que a amizade ou empatia afetasse as minhas atitudes.

Segundo Postic (1984), o papel do professor é acompanhar a turma, ajudando-os a conhecer a autenticidade das regras de funcionamento da aula bem como a sua aplicabilidade.

Desde o início do ano letivo que, adotei uma postura dominadora e um pouco autoritária, porém com o desenrolar das aulas, verifiquei que, a minha turma não exigia este comportamento e, por isso, passei a ser um pouco mais flexível, criando com a turma uma relação de maior proximidade. Mesmo com esta atitude, nunca descurei a preocupação de proporcionar aos alunos aulas em que se sentissem confortáveis, para que pudessem usufruir ao máximo da envolvimento desportiva.

Assim, na maioria das aulas, o clima de aula foi sempre confortável e os alunos mostraram-se sempre cooperativos, responsáveis e, ao mesmo tempo, sempre predispostos para a aprendizagem, sendo esta uma preocupação existente desde o início do ano:

*“Em relação ao meu relacionamento com a turma, numa fase inicial entrei de uma forma um pouco rígida, com o objetivo de não “dar muita confiança” aos alunos e as aulas correrem da melhor forma possível. Mas, ao longo das aulas, notei que a minha turma não exigia que eu adotasse constantemente esse mesmo comportamento, pois revelou-se uma turma empenhada, cumpridora e até com um comportamento adequado. Por essa razão, adotei uma postura mais tranquila e de proximidade com a turma, o que acabou por facilitar a minha relação com a mesma.”*

Reflexão do 1º Período

Além do referido anteriormente, pretendo ainda mencionar dois momentos que demonstraram claramente proximidade e a boa relação com os meus alunos. O primeiro prende-se com o pedido que a turma fez à professora de Economia para ser eu a acompanhá-los a uma visita de estudo da disciplina.

Quando recebi este convite fiquei entusiasmada e orgulhosa por quererem partilhar este momento comigo:

*“Hoje quando me encontrava na sala dos professores, a professora da disciplina de Economia da minha turma dirigiu-se a mim, convidando-me para acompanhar os meus a uma visita de estudo ao Porto. Radiante com a ideia, mostrei de imediato disponibilidade para ir.”*

Reflexão do diário de bordo da semana nº26

O segundo momento é relativo a outra visita de estudo, também organizada pela mesma professora, que ao ver o agrado dos alunos e o meu empenho e responsabilidade ao longo da primeira visita, fez questão que fosse eu mais uma vez a acompanhar a turma.

No entanto, além desta aproximação fora das aulas, a relação que continuei a ter com eles foi boa e continuaram a distinguir a posição que cada um tinha na escola.

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida (Miranda, 2008). De facto, a relação que estabeleci com cada um deles foi muito especial e acredito seguramente que nunca me vou esquecer destes alunos que tanto marcaram o meu EP.

### 4.2.2. Planear e Instruir Diferentes Níveis de Ensino

A disciplina de EF proporciona aos alunos diversas experiências em modalidades variadas e contextos distintos. É, então, a partir dessas mesmas vivências ligadas ao Desporto e da forma como aprenderam os conteúdos lecionados, entre outras características, que podemos verificar que os alunos são indivíduos que se distinguem pelas suas particularidades. No caso específico da minha turma, em que tenho 24 alunos de níveis, vontades, disponibilidades e vivências de prática desportivas diferenciadas, é necessário saber identificar as necessidades e capacidades de cada um, ajustando o

processo de ensino-aprendizagem às suas características. Compete ao professor saber aceitar as diferenças, procurando conhecê-las e transforma-las em mais-valias na gestão da aula e no dia-a-dia da turma (Rolim & Garcia, 2013).

Relativamente a este tema, Mesquita e Graça (2009) referem que o professor deve analisar cada aluno individualmente, tendo em conta as suas experiências, as suas motivações específicas e as suas dificuldades próprias. Na minha turma estas diferenças foram mais evidentes ao nível motor, tendo em conta as diferentes modalidades lecionadas. Estas diferenças foram mais evidentes na UD de natação.

De acordo com Rosado e Mesquita (2009, p. 29) “Do ponto de vista das atitudes, importa desenvolver a ideia da necessidade imperiosa de criar um ambiente de aprendizagem, na aula de educação física, efetivo e aberto a todos os estudantes e praticantes cujas habilidades caem fora do nível geral ou cujas referências culturais diferem das do grupo maioritário, procurando criar um ambiente onde todos possam alcançar o seu máximo potencial”.

Assim, frente à heterogeneidade da turma, em parte resultante da falta de contacto com a modalidade de natação, decidi criar dois níveis de aprendizagem, um grupo com os alunos que tinham mais dificuldades (Adaptação ao Meio Aquático) e outro constituído pelos restantes alunos, que já estavam familiarizados com a natação (Nível Avançado). Por esta razão, nesta modalidade tive que planear, estruturar e construir dois módulos 4 e atender à diferenciação pedagógica nos planos de aula, de forma a corresponder aos níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos:

*“Na aula da avaliação diagnóstica de natação verifiquei que a turma apresentava diferentes níveis, desde alunos que mostravam enormes dificuldades, até nadadores de competição. Esta situação fez com que existisse necessidade de preparar a aula para dois níveis distintos (dois planos de aula), de modo a promover um ensino adaptado a todos os alunos.”*

Reflexão do 1º período



Com vista a colmatar esta dificuldade, gerir dois níveis de ensino tão distintos, ficou decidido, logo desde o início do ano com a PC que, para a lecionação desta modalidade, teríamos a colaboração de uma das colegas de NE. Esta decisão alargou-se também às turmas das outras estagiárias, na medida em que existiam vários níveis de ensino dentro da mesma turma e tornava-se difícil ensinar nessas condições.

No caso das minhas aulas, contei com a colaboração da minha colega e amiga Joana, ficando a mesma responsável pela lecionação do grupo de alunos no nível que apresentava mais dificuldades (Adaptação ao Meio Aquático). Mesmo assim, tinha de fazer um acompanhamento regular ao longo da aula, mesmo que mais distante, até porque era eu a responsável por planear o ensino e precisava de controlar as respostas e a evolução dos alunos. Durante a aula eram várias as vezes que me dirigia ao espaço destes alunos, de forma a verificar se conseguiam corresponder ao que tinha planeado, e no final da mesma, reunia com a Joana para perceber as dificuldades e melhorias que apresentavam, a fim de conseguir planear a aula seguinte.

Ao trabalhar por níveis permiti que os alunos pudessem trabalhar dentro da sua zona de conforto, mas com tarefas congruentes às suas necessidades, de forma a aumentar, concomitantemente, os níveis de motivação e proporcionar objetivos exequíveis para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, trabalhar por níveis trouxe-me algumas dificuldades acrescidas também na gestão do espaço que era partilhado com o professor de DE (como já referi anteriormente) e, para agravar a situação, o local onde lecionava um grupo de alunos era muito distante do local onde a Joana lecionava o grupo de AMA. Esta limitação do espaço gerou, muitas vezes, um elevado número de alunos a trabalhar por pista (cerca de 10), o que diminuiu significativamente o tempo de exercitação dos alunos. De forma a minimizar estes tempos de espera foi crucial a colaboração da turma no cumprimento das regras. Os alunos mantinham-se ordenados pela pista e partiam só quando o colega da frente se encontrava a ultrapassar as primeiras bandeirinhas. Pontualmente, quando algum aluno não percebia o exercício, ficava para último para eu tornar a explicar, enquanto os restantes colegas da pista exercitavam.

Futuramente, numa situação destas terei que gerir este constrangimento de forma a conseguir soluçona-lo sozinha. Se for o caso, terei que dividir novamente os alunos por níveis de ensino e talvez, por vezes entrar dentro de água para conseguir dar uma especial atenção ao alunos com mais dificuldades, mantendo os restantes alunos no meu campo de visão. Desta forma, deixaria os alunos mais avançados a trabalhar de forma mais autónoma, embora reconheça que não seria fácil acompanhar pormenorizadamente as dificuldades de todos os alunos.

Perante o exposto, concluo que o ensino por níveis é muito rigoroso e exige muito trabalho por parte do professor, mas é fundamental para que todos tenham oportunidade de aprender.

### **4.2.3. Dilemas da Instrução**

Na lecionação de uma aula a apresentação de informação é o comportamento mais importante da função de instrução (Januário, 1996).

A instrução refere-se a um comportamento do professor para transmitir informação relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Rosado & Mesquita, 2009a). Esta inclui todas as intervenções do professor, tanto intervenções verbais, como a explicação e a apresentação de tarefas, como as intervenções não verbais, como por exemplo a demonstração (Rosado & Mesquita, 2009a)

De acordo com Mesquita (1997), a transmissão da informação e a pertinência da mesma são condições fundamentais para o processo ensino-aprendizagem. Deste modo, existe uma necessidade de selecionar apenas a informação mais relevante, de forma a concentrar a atenção nos aspetos fundamentais (Rosado & Mesquita, 2009a). Contudo, segundo Rink (1985), o modo claro como o professor apresenta as tarefas, é também considerado um dos fatores que estimula a atenção e comunicação entre os agentes de ensino.

Normalmente no início de todas as aulas, tinha como rotina explicar os conteúdos que iriam ser lecionados, lembrando sempre os que já tinham sido anteriormente ensinados, de forma a que os alunos assimilassem mais

facilmente a matéria de ensino. Também no final das sessões, aproveitava para fazer um resumo do trabalho desenvolvido na aula, lembrando a informação mais pertinente.

Sempre considerei que os momentos de instrução não deveriam ser longos em prol de obter mais tempo destinado à prática. Porém o tempo despendido na explicação e demonstração dos exercícios era essencial para conseguir posteriormente rentabilizar a prática e não perder tempo com novas explicações.

De facto, para o professor de EF, tal como para qualquer outro professor, a instrução é um dos meios mais importantes na orientação e supervisão do processo de ensino-aprendizagem e esta foi claramente uma ação na qual precisei de melhorar.

*“A professora orientadora nesta aula alertou-me para o facto de eu ser muito descritiva no momento de instrução dos exercícios e, algumas vezes, não revelar o intuito e objetivo dos mesmos.”*

Reflexão da aula Supervisionada – nº 83 e 84

Esta dificuldade ocorreu, principalmente, nas aulas de Futebol, talvez pelo facto de ter alguns alunos praticantes da modalidade, que facilmente percebiam conteúdos que pretendia transmitir, por isso descuidava-me da necessidade de ser esclarecedora para os restantes alunos. Com efeito, nos momentos de instrução tinha tendência a focar-me mais na descrição da tarefa e pouco ou nada nos objetivos de aprendizagem.

Deparando-me com esta situação, senti a necessidade de reunir com a PC, a PO e as minhas colegas de estágio, com o intuito de refletir sobre este problema e em conjunto encontrar possíveis soluções e estratégias. No final da reflexão entendemos que esta dificuldade resultava de duas causas, a falta de conhecimento da modalidade (matéria) e a não preparação e estruturação dos momentos de instrução.

Quanto à falta de conhecimentos, embora o Futebol não fosse a modalidade que mais dominava, antes de iniciar cada UD preparava-me

rigorosamente, procurando dominar toda a matéria a lecionar, tal como apresentado no subcapítulo seguinte. Com efeito, depois de ultrapassada esta condicionante, precisei de investir na preparação destes momentos de instrução.

Nas aulas que se seguiram, passei a ter uma maior preocupação na forma como apresentava os novos conteúdos e os objetivos a atingir, pois era importante esclarecer os alunos acerca do objetivo da tarefa, de forma a direcionar o esforço dos mesmos e fomentar a motivação para a tarefa (Siedentop, 1991).

Para que a instrução se tornasse mais rica para os alunos optei por, nas restantes aulas desta UD, realizar a instrução com recurso à demonstração das tarefas, bem como à preparação de palavras-chave na fase de planeamento da aula (reflexão da aula nº 85 e 86). Desta forma, conseguia focar-me nas componentes críticas fundamentais adequando a instrução, bem como melhorar a qualidade dos meus *FB's*. Como refere Kwak (cit. por Rosado e Mesquita, 2009a) se os alunos desfrutarem de explicações verbais, simultaneamente com a demonstração, acompanhadas de palavras-chave, serão mais eficazes na execução das habilidades, na execução técnica e não esquecem a informação facilmente.

*“Nesta aula introduzi dois conteúdos tácticos, e para que os alunos percebessem facilmente o que pretendia que realizassem, utilizei alguns alunos modelo que executavam o exercício enquanto eu instruía. Desta forma, consegui estar mais focada na instrução e os alunos tinham uma melhor percepção do movimento através da observação.”*

Reflexão da aula nº 85 e 86

Com esta estratégia consegui, não só ser concisa, mas também transmitir aos alunos claramente o objetivo do exercício, bem como as componentes críticas essenciais para a sua execução.

### 4.2.4. Conhecimento do Conteúdo

De acordo com Graça (1997, p. 104), o professor deve possuir vários tipos de conhecimento, sendo que “o conhecimento pedagógico do conteúdo resulta então do entrelaçamento de várias dimensões do conhecimento essenciais ao desempenho da atividade docente, nomeadamente o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos contextos do sistema educativo”.

Como refere Ramos et al. (2008) o conhecimento da matéria refere-se à quantidade e organização do conhecimento do professor, já o conhecimento pedagógico do conteúdo é a forma de representação e transformação da matéria de ensino, de forma compreensível ao aluno. De acordo com Marcon (2013), o conhecimento da matéria ou conhecimento do conteúdo relaciona-se diretamente com a matéria a ser ensinada e é considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação docente. Pois, para que os conteúdos possam ser ensinados é necessário estarem bem estruturados e passarem por um tratamento sob o ponto de vista do ensino, assim como, sob uma transformação dos conhecimentos pedagógicos inerentes à situação de ensino e aprendizagem (Marcon, 2013).

Com efeito, desde logo, percebi que seria necessário reforçar o meu conhecimento do conteúdo em determinadas matérias. E, além do auxílio de material do primeiro ano de mestrado, concretamente das Didáticas Específicas, precisei de investir no estudo autónomo (pesquisas em livros e internet). O auxílio de colegas mais experientes nas modalidades em que me sentia menos segura, revelou-se também fundamental para conseguir definir com clareza a matéria de ensino que queria transmitir aos meus alunos. Também as reuniões semanais com as colegas de estágio e a PC representaram uma grande ajuda nesta dificuldade, pois como acompanhavam as minhas aulas com regularidade (observação), apontavam-me possíveis soluções para um ensino de maior qualidade.

Numa primeira fase, as maiores dificuldades emergiram ao lecionar a modalidade de basquetebol, pois sentia que o meu conhecimento sobre a

matéria era insuficiente e, por conseguinte, originava uma menor qualidade das aulas, tanto pela seleção e sequência dos exercícios, como e, principalmente, pela instrução pouco clara acerca dos objetivos e emissão reduzida de *FB's*. De facto, como refere García (1999, p. 87), “Quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam.” Assim, embora a dedicação na elaboração dos planos de aula fosse elevada, as dificuldades destacavam-se principalmente no momento da própria ação. Especialmente, quando precisava de detetar os erros nos alunos e emitir *FB's*, sendo por isso pouco frequentes os *FB's*, comparativamente às aulas das modalidades em que me sentia mais confiante – natação e ginástica.

Perante esta dificuldade precisei de definir algumas estratégias. Além do estudo autónomo, para que dominasse melhor a matéria e me sentisse segura, principalmente, frente aos alunos federados na modalidade, precisei de preparar e planear todos os momentos de instrução e definir palavras-chave que me ajudassem a visualizar os principais erros e a intervir de acordo com as necessidades dos alunos. Nestes momentos, precisava de estudar exaustivamente o plano de aula e imaginar mentalmente algumas situações e questões que os alunos pudessem apresentar, para que, com uma atitude preventiva, conseguisse fornecer respostas adequadas.

Neste processo, constatei que, embora estas estratégias se tenham tornado ferramentas importantes para desenvolver o conhecimento prévio da matéria a ensinar, este conhecimento da matéria isolado não é suficiente para surtir efeitos na aprendizagem dos alunos, sendo por isso fundamental saber manusear estes conhecimentos e transformá-los de acordo com a situação e a prática dos alunos. Por esta razão, Nóvoa (1992) reforça que a competência do professor não se verifica pelo aglomerar de saberes, mas sim pela constante reflexão acerca da prática.

### 4.2.5. Os Modelos de Ensino

Ao longo de todo o ano letivo, senti necessidade de recorrer a diferentes modelos de ensino, que me ajudaram na condução de todo o processo de ensino-aprendizagem. A decisão sobre os modelos de ensino que melhor se adequavam ao processo, teve por base as características da minha turma e a organização metodológica do ensino das diferentes modalidades. Por conseguinte, ao sentir dificuldade em encontrar um modelo capaz de responder a todo o envolvimento de aprendizagem, senti necessidade de, por vezes, implementar e conjugar apenas alguns pressupostos de diferentes modelos de ensino.

Assim, o ensino das várias modalidades lecionadas contou com as particularidades do Modelo de Instrução Direta (MID), do Modelo de Competência dos Jogos de Invasão (MCJI) e do Modelo de Educação Desportiva (MED).

O MID é um modelo centrado na figura do professor, sendo ele responsável por tomar todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mesquita e Graça (2009), neste modelo, cabe ao professor possuir o absoluto controlo da aula, bem como determinar as regras e rotinas. Desta forma, o MID foi o modelo mais utilizado ao longo de todas as UD's do 1º período, uma vez que, numa fase inicial, foi necessário que todas as decisões passassem por mim, com o intuito de garantir o controlo da turma. Segundo Rosenshine (cit. por Mesquita e Graça 2009, p. 48), existem algumas tarefas que o professor tem de realizar obrigatoriamente, neste modelo, tais como: “revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral, monitorização elevada da actividade motora dos alunos e avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados”. Com efeito, no início de todas as aulas fazia sempre uma revisão de toda a matéria que tinha sido antes ensinada, de forma a garantir que os alunos se lembrassem do que tinham aprendido e assim, conseguir estabelecer uma relação com a matéria que ia ensinar. Incidia ainda, ao longo das aulas, várias vezes nos *feedbacks* corretivos, de forma a me certificar que os alunos possuíam as competências pretendidas. Contudo, com o decorrer do ano letivo, este

modelo foi sendo substituído por outros que concediam maior autonomia aos alunos, embora nunca tivesse sido descorado totalmente.

O MCJI caracteriza-se pela escolha de formas de jogo apropriadas às capacidades dos alunos. Graça e Mesquita (2013, p. 35) afirmam que, “o modelo de competência nos jogos de invasão sublinha a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; a introdução do ensino das habilidades do jogo ditadas pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão”.

Este modelo pretende conceder maior autenticidade e significado às experiências de aprendizagem, procurando criar situações reais de jogo, de forma a desenvolver o entendimento tático e a tomada de decisão. Segundo Graça e Mesquita (2013), o papel do professor neste modelo é fundamental, no sentido de diagnosticar as dificuldades dos alunos, focando os objetivos que são pretendidos atingir, assim como incentivá-los a se esforçarem nas suas aprendizagens. No Andebol e no Basquetebol, foram utilizados alguns princípios deste modelo, devido às suas características invasivas (constante necessidade de procurar espaços para poder finalizar), como por exemplo a compreensão progressiva dos conteúdos táticos, conforme a necessidade das situações de jogo e a constante confrontação com os problemas reais de jogo, embora em formas modificadas de jogo (e.g. 3x3; 4x4), mediante o nível dos alunos.

No que concerne ao MED, este caracteriza-se por ser um modelo que tem como objetivo formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (Siedentop, 1991). Competentes, pois pretende-se que os alunos dominem as habilidades com o intuito de participarem na competição, cultos com vista a conhecer e valorizar as tradições e rituais inerentes ao desporto e entusiastas com o objetivo de se tornarem promotores da qualidade e autenticidade da prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009). Este modelo, desenvolvido por Siedentop (1987), integra seis características inerentes ao desporto, como a época desportiva, a filiação (inclusão dos alunos em equipas), a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante.



Segundo Mesquita et al. (2013), o MED “(...) funda-se na importância de democratizar o Desporto e de vitalizar a competição, estabelecendo um compromisso pedagógico entre inclusão, competição e aprendizagem”. Desta forma, podemos considerar que este modelo quebra os métodos tradicionais de ensino nas aulas de EF, pois procura centrar sobretudo no aluno, em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Algumas diretrizes deste modelo foram implementadas na última UD (Voleibol), uma vez que o ensino desta passava maioritariamente pelos alunos, exigindo bastante autonomia da parte dos mesmos. Deste modo, tal como afirmam Mesquita e Graça (2009, p. 63), “Dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das atividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor.” O papel do professor de EF neste modelo, embora pareça descentralizado, é muito importante, pois exige ao professor um pormenorizado planeamento e preparação, tanto da aula, como dos alunos. No decorrer das aulas o seu papel é orientar e gerir conflitos.

Com efeito, para preparar a UD, na primeira aula realizei uma análise aos alunos, através do jogo 2x2, observando na maioria dos alunos alguns problemas, como a aglomeração no ponto de queda da bola, a falta de identificação das zonas de responsabilidade e a falta de cultura desportiva, nomeadamente no que diz respeito às regras de jogo. Desta forma, decidi numa fase inicial trabalhar a definição das zonas de responsabilidade, a diferenciação de papéis, assim como a posição base e os deslocamentos, sendo importante que os alunos aplicassem o gesto técnico mais adequado à situação (passe, manchete, remate). Todo este trabalho foi realizado de forma progressiva e com o objetivo de conseguir chegar à situação de jogo 4x4. Tal como afirma Mesquita (2006, p. 328) “Os praticantes são confrontados com problemas que desafiam a capacidade de compreender e atuar no jogo, decorrendo a integração das habilidades técnicas da sua valência substantiva, face ao conteúdo tático que as reclama”.

Posteriormente, para organizar o processo de ensino segundo o MED, decidi formar 4 equipas equilibradas, nomeando um capitão para cada uma. Na

primeira aula, expliquei a todos os alunos em que consistia este modelo e como iríamos passar a trabalhar nas restantes aulas da modalidade. Preocupei-me, também, em entregar manuais de equipa aos capitães. A adesão dos alunos nestas aulas foi um ponto bastante positivo, uma vez que foi notória a cooperação e a entre-ajuda entre os elementos de equipa. Na verdade, foram sistemáticas as vezes em que os alunos mais aptos e, principalmente os capitães, mostravam-se predispostos a ajudar os colegas que apresentavam mais dificuldades, para que melhorassem e pudessem dar um melhor contributo pela equipa, ao longo da época desportiva.

Uma vez que, esta UD estava planeada para 10 aulas, incidi nas 3 primeiras aulas na realização de exercícios de cooperação, de forma a desenvolver o nível técnico dos alunos. Nesta fase, utilizei situações de jogo cooperativas 1x1 e 2x2. Nas 6 aulas seguintes, na primeira parte da mesma eram realizados exercícios dentro de cada equipa, dando resposta aos objetivos da aula. Nos últimos 30 minutos, era realizada uma competição inter-equipas, onde os alunos passavam pela experiência de desempenhar diversas funções (jogadores, treinadores, árbitros e juízes).

O clima de festividade, a notória diferenciação de cores entre equipas, as emoções vividas ao limite mostravam a dedicação e motivação que os alunos tinham para estas aulas, principalmente, no evento culminante que decorreu na última aula do período.

Quando optei por aplicar este modelo no voleibol, foi não só por já ter a experiência da sua aplicabilidade nesta modalidade (Didática Específica do Desporto - Voleibol, 1ºano), como também por se tratar da última modalidade que ia lecionar neste ano letivo. Este modelo requer muita autonomia por parte dos alunos e assim ao longo do ano consegui prepara-los para tal.

### **4.2.6. Organização e Gestão da Aula**

Segundo Januário (1996, p. 107) “A qualidade e quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor”.

A gestão da aula é um ponto muito importante que deve ser pensado e planeado, previamente, sendo fundamental uma boa gestão dos alunos, do material e do tempo de aula. Como este é um ponto importante para potenciar o tempo potencial de aprendizagem, enquanto EE, elaborei sempre os planos de aula com a constante preocupação de proporcionar mais tempo de prática aos alunos. Pois, o tempo potencial de aprendizagem é visto como o fator chave para um ensino eficaz (Siedentop & Tannehill, 2000). Desta forma, cabe ao professor gerir o tempo de que dispõem para ensinar, com o intuito de conseguir proporcionar aos alunos mais tempo de prática. Na mesma linha de ideias, Januário (1996, p. 107) afirma que “a eficácia do ensino na promoção de ganho de aprendizagem depende muito da capacidade do docente em transformar o tempo de aula em potenciador de aprendizagem”. Para isso, importa que o professor seja capaz de gerir todos os recursos da aula e os próprios alunos.

Neste processo, o estabelecimento de regras e rotinas, logo no início do ao letivo, foi fundamental para o bom funcionamento da aula, tanto a nível de comportamento, como de assiduidade, pontualidade, colocação/arrumação do material no início/final da aula, contagem regressiva nos momentos de transição, entre outros. Tanto para o professor como para o aluno, a criação destas normas contribuíram para um melhor aproveitamento do tempo de aula. Assim, e talvez devido ao facto de se tratar de uma turma muito disciplinada, todos os alunos eram cumpridores e os comportamentos inapropriados ou desviantes ao longo do ano não foram preocupantes.

Contudo, quando os discentes apresentavam comportamentos de indisciplina, sendo mal educados ou mesmo quando demonstravam falta de empenhamento na realização correta do exercício, tinha que tomar medidas de forma a mostrar-lhes que agiam mal. Estes pequenos problemas foram esporádicos e quando ocorriam, tentava sempre adotar uma postura bastante firme para que estes mudassem rapidamente os seus comportamentos inapropriados. Em concordância com Veiga (1999), o aluno deve-se aperceber que, posteriormente, ao seu mau comportamento existirá uma consequência atribuída.

Quanto à gestão do material, facilmente consegui planejar a aula de forma a rentabilizar o mesmo, com a finalidade de não existirem longos momentos de transição, que de alguma forma pudessem diminuir o tempo de empenhamento motor dos alunos. Segundo Morgado (1999), a organização e preparação atempada do material é fundamental, na medida em que otimiza a intervenção pedagógica do professor. A escola onde realizei o EP está muito bem equipada em material desportivo e, uma vez que nenhum professor lecionava a mesma modalidade em simultâneo, tínhamos sempre todo o material disponível para a aula.

No que diz respeito à gestão do tempo de aula, desde as primeiras sessões lecionadas, que sempre consegui planejar e controlar com sucesso os tempos de cada momento da sessão. Como levava tudo tão escrupulosamente planeado e pensado para as aulas, já sabia a hora do início e término de cada exercício. Somente a organização dos alunos, originava, por vezes, alguma demora, principalmente quando pretendia organizar os alunos por equipas ou grupos, pois demoravam a constituir os mesmos. Para que tal não acontecesse, nas aulas de basquetebol e ginástica passei a ser eu a definir os grupos e equipas de forma equilibrada, planeando os grupos previamente. De acordo com Bell e Darnell (1994) devem ser os professores a construírem as equipas, de forma a serem o mais equilibradas possível a nível de aptidão. Posteriormente, já a meio do segundo período, os alunos já se demonstraram mais autónomos e passaram a conseguir realizar esta tarefa rapidamente.

A organização dos alunos, pensada previamente, é uma grande ajuda para o sucesso da aula, mas esta gestão complicava-se quando tinha alunos a faltar ou com dispensa para a realização da aula. Nesta situação, era necessário um reajuste de grupos e, por vezes, dos exercícios também, ou ainda criar tarefas adicionais para que alguns alunos não ficassem parados e mantivessem o tempo de empenhamento motor.

Podemos, assim, concluir que a gestão do tempo de aula é uma tarefa árdua, porquanto devemos pensar e estruturar todas as habilidades para que o tempo de exercitação seja bem empregue, sem comprometer os ritmos de aprendizagem dos alunos (Morgado, 1999).

### 4.2.7. Experiência de Lecionação a um Ciclo Diferente

De acordo com as Normas Orientadoras da FADEUP, os EE's devem passar pela experiência de lecionar a disciplina de EF em dois ciclos distintos, uma turma em que assume o processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o ano letivo e outra turma partilhada, que apenas leciona durante um determinado tempo definido pela PC (Matos, 2014)<sup>8</sup>.

Por conseguinte, no segundo período, tive a oportunidade de lecionar uma UD numa turma de 5ºano de uma escola vizinha, uma vez que a escola onde realizava o meu EP não possuía este ciclo de ensino. No entanto, devido a alguns constrangimentos apresentados pela escola apenas foi possível lecionar uma UD, neste caso da modalidade de ginástica, cujo número de aulas já estava estipulado (10). Além disso, devido à incompatibilidade de horários e à falta de disponibilidade da escola, a UD teve e que ser construída em parceria com a minha colega de NE. O número de aulas da UD foi dividido equitativamente pelas duas, ficando eu encarregue de lecionar as cinco primeiras aulas e ela as últimas.

Assim, tendo em consideração o Programa Nacional de EF para o ano de escolaridade em questão, juntamente com o professor da turma, decidimos que nesta modalidade (ginástica) iríamos lecionar alguns elementos da ginástica de solo, bem como o salto ao eixo e o salto entre mãos no boque. Nas primeiras aulas, incidi mais na vertente técnica dos elementos gímnicos, para que os alunos se consciencializassem da correta execução dos mesmos. Ou seja, decidi seguir uma organização metodológica da base para o topo, uma vez que a UD tinha um reduzido número de aulas e esta modalidade requer um trabalho mais técnico.

Saliento ainda que uma das grandes diferenças na gestão da aula, entre esta turma e a minha residente, centrava-se na organização dos alunos que precisava de ser mais rigorosa devido às idades (entre os 10 e 11 anos). Pois, facilmente se distraíam e os momentos de desconcentração eram mais comuns.

---

<sup>8</sup> Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudo conducente ao grau de Mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de desporto da universidade do porto.

No entanto, trabalhar com esta turma revelou-se uma tarefa fácil para mim, uma vez que a minha predisposição para o ensino da modalidade de ginástica era superior e facilmente conseguia captar a atenção de todos os alunos, aumentando os índices motivacionais e de desempenho.

A experiência de trabalhar com este nível de ensino revelou-se muito enriquecedora, pois verifiquei que dependendo do ano e das características da turma, o professor deve ter a capacidade de se adaptar e ir de encontro às exigências da respetiva realidade. Com efeito, esta prática permitiu-me perceber que a minha atuação deve ser ajustada aos diferentes contextos. Por esta razão, considero que, na construção da minha identidade enquanto futura professora de EF, os principais agentes da minha aprendizagem foram os meus alunos. Certamente que com outros alunos teriam surgido vivências, dificuldades e sentimentos diferentes.

### 4.3. Avaliação

No meu entendimento, a avaliação é o meio mais eficiente de verificar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Bento (2003, p. 174), “Em quase todas as obras de didáctica é realçada a importância da análise e avaliação do ensino. Concomitantemente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor.” Por esta razão, o mesmo autor defende ser importante refletir aprofundadamente após as aulas de forma a permitir fazer uma avaliação dos alunos e da prestação do professor.

Bento (2003) refere ainda que, este processo reflexivo ocorre, normalmente, em 3 etapas. A primeira no decurso da aula, a segunda na parte final da aula e a última após a aula. É através desta análise que conseguimos perceber quais as causas do sucesso ou insucesso, de forma a realizar um plano de intervenção cada vez mais ajustado. Efetivamente, ao longo de todo o ano letivo, foram frequentes os momentos que tive de recorrer à reflexão, tanto no decorrer da aula como no final. Quando os professores não sentem a necessidade de refletir nos seus momentos de prática, colocam em risco a

aprendizagem dos alunos, da sua docência e da aplicabilidade de toda a planificação realizada *à priori* (Bento, 2003).

Segundo Siedentop e Tannehill (2000), a avaliação deve estar interligada aos objetivos de aprendizagem dos alunos, pois para esta tarefa são necessárias referências que nos permitam apreciar e distinguir o desempenho dos alunos. Assim, nas minhas avaliações tinha como referência os critérios de êxito de cada conteúdo, selecionados em função da avaliação inicial e, se necessário, ajustados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a avaliação permite verificar o nível em que o aluno se encontra numa fase inicial e o que consegue alcançar ao longo do processo. É uma comparação constante entre os resultados dos alunos e os objetivos previamente definidos.

Siedentop e Tannehill (2000) vêem a avaliação como uma oportunidade que os alunos têm para demonstrar o seu conhecimento, as suas capacidades, a compreensão e a aplicação dos conteúdos aprendidos, sendo também vista como uma forma do professor melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a avaliação revela-se um processo contínuo e coerente, que ocorre ao longo do ano letivo, verificando a evolução ou não dos alunos no processo de aprendizagem. Por esta razão, pode ocorrer em três momentos, a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS).

### **4.3.1. Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica (AD) é realizada no início de cada UD, tendo como objetivo detetar as dificuldades dos alunos, diagnosticando o nível geral da turma, de forma a dispô-los por grupos ou níveis de aprendizagem ajustados às suas capacidades (Bento, 2003). Também Gonçalves et al. (2010, p. 47) referem que, “A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é “formular um juízo” mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a actividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”.

Como referido anteriormente (Conceção e Planeamento), o grupo de EF definiu, no início do ano letivo, que modalidades iriam ser lecionadas e os respetivos conteúdos para cada ano de ensino. Por conseguinte, já sabíamos quais as modalidades e conteúdos a avaliar nos alunos, assim como os critérios de sucesso que os discentes deveriam executar para a obtenção de uma determinada classificação (anexo 3). Atendendo a esta informação, tive que realizar uma lista de verificação para cada modalidade de forma a confirmar se os alunos realizavam ou não determinado comportamento. Tal como afirmam Gonçalves et al. (2010), na AD não deve existir uma avaliação quantitativa, mas sim qualitativa de forma a obter o nível geral dos alunos.

Além disso, embora saiba que alguns colegas realizam as avaliações diagnósticas de todas as modalidades lecionadas logo nas primeiras aulas de EF, na escola onde realizei o meu EP a metodologia adotada foi diferente. Somente na primeira aula de cada UD era realizada uma AD para perceber os níveis de desempenho dos alunos e assim conseguir planificar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta os níveis de aprendizagem da minha turma. Esta avaliação assumiu uma extrema importância na preparação do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que me permitiu adequar a matéria (conteúdos e objetivos) às necessidades dos alunos. Na minha perspetiva, realizar as AD's no início de cada UD pode ser mais coerente. Por exemplo, pelo facto de poder existir um *transfer* de algumas aprendizagens, concretamente de umas modalidades coletivas para as outras, tal como aconteceu na modalidade de basquetebol. Desta forma, existem padrões comportamentais nos alunos que são desenvolvidos e aplicados de umas modalidades para as outras.

No meu entendimento, outra vantagem desta organização prende-se com o facto de, no início do ano, a maioria dos alunos revelarem um menor nível de condição física, principalmente, por regressarem de um longo período de interrupção letiva (férias de verão), que de algum modo parece afetar a prestação dos alunos. Não ao nível do domínio da matéria mas das condições físicas que lhes permitam a execução das habilidades motoras. Com o desenrolar das aulas,



essa condição física pode ser melhorada, influenciando assim o desempenho dos alunos nas diversas modalidades.

Adicionalmente, por se tratar do primeiro ano no papel de professora, a inexperiência em avaliar os alunos causava uma certa insegurança e bastantes dificuldades na verificação do nível da turma:

*“Esta aula tinha como principal objetivo avaliar diagnosticamente os alunos na modalidade de natação. Inicialmente, sentia-me um pouco tensa, pois não sabia se era capaz de avaliar 24 alunos numa aula, respeitando todos os critérios de observação. (...) a lista de verificação pareceu-me estar um pouco exagerada no que concerne ao número de critérios a avaliar. Porém, no meu ponto de vista esta desenrolou-se de uma forma bastante produtiva, uma vez que consegui avaliar o desempenho da maioria dos alunos, com o primordial objetivo de os dividir por pistas”.*

Reflexão da aula nº 3 e 4

No entanto, senti que ao longo dos seis momentos de AD, realizados ao longo do ano, a minha preparação e prestação nestas ocasiões foi melhorando, conseguindo ser mais assertiva na apreciação dos alunos. As estratégias que utilizava para estes momentos foram sendo sempre melhoradas, bem como, a elaboração das listas de verificação, que se tornaram mais concisas uma vez que selecionava os conteúdos mais importantes a serem alvo de avaliação. Esta evolução deve-se ao facto de ter refletido, aula após aula, sobre estes momentos bem como, aos debates que fazia com a PC, que me fornecia sempre a sua opinião sobre os pontos que poderiam ser melhorados.

### 4.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa representa a verificação da evolução dos alunos mediante uma determinada meta (Rink, 1985). Segundo Gonçalves et al. (2010), os professores devem dominar a AF, devendo-se acompanhar da mesma ao

longo do processo de ensino-aprendizagem, identificando as aprendizagens, bem como as dificuldades dos alunos que têm que ser ultrapassadas.

A AF decorreu em todas as aulas, através de observações e registos por parte do professor. Relativamente às habilidades motoras, estas observações e registos permitiram-me identificar e, posteriormente, refletir sobre as dificuldades que os alunos apresentavam, bem como o bom desempenho demonstrado por eles. Em concordância com Bento (2003, p. 174) “A reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem o domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização”. Esta análise permitia-me perceber os efeitos da minha intervenção pedagógica no desenvolvimento dos alunos, identificando os problemas que nas próximas aulas precisavam de ser melhorados, ao ajustar e adequar os conteúdos, as metodologias e as estratégias às exigências da aula e necessidades dos alunos.

Esta AF alargou-se ainda ao domínio socio-afetivo, onde efetuava registos relativos ao PIAV (Participação, Interesse, Atitudes e Valores), anotando numa grelha as presenças, atrasos e penalizações relativas ao comportamento dos alunos durante a aula. A avaliação destes parâmetros estava previamente estabelecida pela escola e era alargada a todas as disciplinas. Desta forma, as anotações eram realizadas durante o período da aula ou no final da mesma, onde apontava numa grelha o PIAV, como também algumas observações acerca do desempenho dos alunos. Estas anotações permitiam-me pensar no ocorrido durante a aula e refletir acerca das evoluções dos meus alunos, tanto a nível de participação e interesse como também no que diz respeito às dificuldades e evoluções que apresentam na prática.

Uma vez que esta avaliação ocorria ao longo de todas as aulas, para os alunos, estes eram momentos informais de avaliação em que não se encontravam nervosos nem ansiosos, ao contrário do que acontecia nos momentos de avaliação sumativa (AS). Este clima menos formal de avaliação, permitia uma visão mais clara acerca das dificuldades dos alunos, com o intuito de verificar se o nível de desempenho dos mesmos estava de acordo com os objetivos que tinham sido previamente estabelecidos. Esta AF auxiliou-me também na realização da AS, uma vez que me permitia recolher informações

dos alunos ao longo das aulas e assim no momento final precisava apenas de uma confirmação:

*“No momento de avaliar os alunos, não senti qualquer dificuldade na atribuição das classificações, uma vez que este processo foi facilitado pela observação reunida ao longo das aulas. Deste modo, penso que a atribuição das classificações foi justa e nesta aula só vim a confirmar as notas que tinha idealizado, porém mediante a prestação dos alunos neste dia algumas notas foram alteradas”.*

*Reflexão da aula nº49 e 50*

O papel da AF é bastante pertinente, na medida em que ajuda o professor a verificar a eficiência e eficácia da sua prática, assim como a evolução dos alunos, não apenas comparando a prestação dos mesmos no momento inicial com o final.

### **4.3.3. Avaliação Sumativa**

A AS é vista como um processo de verificação do grau de cumprimento dos objetivos predefinidos (Rink, 1985). Para Rosado e Colaço (2002), a AS tem em conta os objetivos gerais, ou seja que depois de atingidos, asseguram a aprendizagem do aluno.

A AS é realizada no final de um ciclo de aprendizagem e tem como objetivo atribuir uma classificação aos alunos em concordância com as aprendizagens adquiridas e evolução dos mesmos. Tal como refere Pais e Monteiro (2002), podemos afirmar que este momento de avaliação termina um ciclo de avaliação, em que, anteriormente, foram utilizadas a AD e a AF.

No final de cada UD, a AS foi utilizada com vista a verificar os efeitos do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao longo do meu EP foram seis os momentos em que tive de recorrer a AS. Para o efeito, recorri à construção de uma escala de apreciação, definindo critérios de avaliação, tendo sempre em vista os objetivos definidos para a UD.

De um modo geral, todos os alunos da minha turma viam a EF como um disciplina igual às outras e o seu empenhamento para a obtenção de uma boa classificação era imenso. Notava que, nos dias de AS estes sentiam-se muito nervosos, tensos e excitados. De forma a que este momento de avaliação formal não prejudicasse as suas prestações, tentei sempre deixá-los confortáveis:

*“Quando cheguei ao pavilhão a turma já se encontrava toda disposta no espaço de aula e com o material preparado para a mesma. Estavam a treinar os esquemas que tinham construído para me apresentarem no momento de avaliação! (...) Antes de iniciarem a avaliação informei-lhes que não necessitavam de estar naquele estado (nervosismo), pois não seria apenas aquele momento que iria ditar-lhes a nota. Também lhes transmiti que iriam ter duas oportunidades para apresentar o esquema, de forma a eu poder seleccionar a melhor prestação de cada um e, ao mesmo tempo, os deixar mais tranquilos.”*

*Reflexão da aula nº67 e 68*

Nestes momentos, procurei ser o mais justa e imparcial possível, de forma a atribuir as classificações merecidas. Contudo, atribuir classificações relativas ao nível de desempenho dos meus alunos, não foi uma tarefa fácil. Desta forma, realizava sempre uma comparação entre alunos (Avaliação Normativa<sup>9</sup>) e procurava ter o parecer da PC quando tinha mais dúvidas, uma vez que me acompanhava sempre neste momentos, com o intuito de discutirmos qual seria a nota mais justa, sempre de acordo com os objetivos comportamentais da modalidade.

Neste sentido, no 1º e 2º Períodos, a classificação final dos alunos foi expressa através de duas notas (duas UD's lecionadas), que correspondiam a 45% cada, juntamente com a classificação dos testes de *fitnessgram*, que representavam 10%. No último período o procedimento era o mesmo mas os 10% do *fitnessgram*, davam lugar a um teste de conhecimentos. Na minha

---

<sup>9</sup> Segundo Aranha (2004), a Avaliação Normativa resulta da comparação das prestações dos alunos entre si.

opinião, este teste de conhecimentos no último período, não se encontrava bem situado temporalmente, uma vez que era efetuado no início do 3º Período e, deste modo, apenas incluía as matérias dos 1º e 2º Períodos. Com vista a colmatar esta lacuna, o teste deveria ser realizado no final do ano letivo, podendo integrar toda a matéria, ou então poderia passar a existir um pequeno teste no final de cada período, contendo a matéria lecionada no mesmo. Consequentemente as percentagens teriam que ser redefinidas.

Nestes parâmetros, existia ainda uma classificação extra relativa ao PIAV, onde os alunos alcançavam uma nota de 0 a 20 valores (convertida em 10% extra da nota final).

Para mim, a AS definiu-se, como um momento formal de avaliação para os alunos, pois para mim (professora) a avaliação foi realizada continuamente ao longo de todas as aulas.



## **5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade**





## **Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

O bom professor é definido como aquele que está envolvido nas atividades pedagógicas e culturais da escola, possuindo um projeto pessoal, e não espera apenas o salário no final do mês (Araújo, 1985).

Ao longo deste ano letivo, vim a descobrir que o EP é mais do que a lecionação de aulas, uma vez que através desta vivência ocorre a integração do EE nas várias atividades da escola, que nos permitem adquirir competências e crescer enquanto futuros docentes.

Na verdade, a participação e integração no meio da comunidade escolar, é essencial para qualquer docente e, fundamentalmente, para nós, EE's, que pretendemos obter uma primeira experiência o mais enriquecedora e completa possível. Embora ao longo da minha formação, debatêssemos acerca das funções de um professor, apenas ao longo desta vivência, fui adquirindo a noção da diversidade de tarefas que os professores têm a seu cargo na escola. Assim, durante o ano de estágio, considerei importante ir acompanhando as tarefas da professora cooperante nas suas funções enquanto diretora de turma e coordenadora de mini-grupo de EF. Estar envolvida neste tipo de tarefas, permitiu-me confirmar que o papel dos professores na escola é multifacetado, tendo que cumprir com tarefas que, apesar de não estarem relacionadas com a sua área de especialização, devem ser executadas da melhor forma possível. Além disso, com o intuito de aprender mais, demonstrei estar sempre disponível para colaborar na organização de todas as atividades da escola e, ao longo do ano, acompanhei um grupo/equipa de DE.

### **5.1. Desporto Escolar**

O DE deve ser visto como um meio para proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa ("Desporto Escolar ", 2015).

Neste sentido, o DE deve facultar aos alunos diversas escolhas, para que possam escolher aquela que mais lhes agrada, de forma a sentirem-se integrados e motivados para a prática desportiva não obrigatória.

## Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Na escola onde realizei o EP, existe uma grande preocupação, dedicação e trabalho por parte da direção, do grupo de EF e de professores de outras áreas com o DE. Esta escola possui no total 18 grupos/equipas de diversas modalidades, tais como, natação, desporto adaptado, boccia, voleibol, basquetebol, andebol, ténis, golfe, atividades rítmicas expressivas (ARE) e *bodyboard*. Além de oferecer um grande leque de opções, a escola proporciona mais que um horário de treino das várias modalidades, permitindo aos alunos frequentar o horário que lhes for mais conveniente.

No sentido de usufruir uma experiência mais alargada do papel de professor de EF na escola e cumprir com as normas orientadoras do EP, escolhi um grupo/equipa para acompanhar ao longo do ano letivo.

A minha primeira opção foi o grupo/equipa de ténis, uma vez que era uma modalidade que me suscitava interesse, na medida em que a pratico casualmente. Porém, esta escolha não se concretizou porque os horários desta modalidade coincidiam com as horas que tinha de lecionar à minha turma. Assim, como segunda opção, escolhi acompanhar a equipa de boccia (anexo 4), sendo este grupo composto pelos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Ao tomar esta decisão, tive como perspetiva enriquecer a minha formação, uma vez que os meus conhecimentos acerca desta modalidade eram poucos e esta seria uma forma de os alargar. O facto do professor responsável por esta modalidade ser um professor que já tinha alguma ligação desde o tempo de aluna, facilitou logo a minha relação com todo o grupo, deixando-me muito à-vontade com todos. O professor demonstrou ser bastante paciente e empenhado nas suas funções, por isso logo no primeiro dia ensinou-me todas as regras do boccia, nomeadamente, o reconhecimento do material, do campo e regras de jogo.

Os treinos eram realizados numa instituição que se localizava atrás da escola (MAPADI - Movimento de Apoio de Pais e Amigos ao Diminuído Intelectual) e todas as semanas tinha que acompanhar os alunos na deslocação desde a escola até à instituição, onde depois, juntamente com os atletas do MAPADI, eram realizados os treinos de Boccia. Admito que numa fase inicial trabalhar com estes alunos com NEE não foi uma tarefa fácil, porém com o

## Participação na Escola e Relação com a Comunidade

passar do tempo percebi que o trabalho é muito compensador e ganhei uma grande amizade com cada um deles. Um dos meus maiores desafios foi acompanhar com regularidade, um atleta pertencente à categoria bc3<sup>10</sup>. Aqui, tinha como função auxiliá-lo na construção da jogada, como por exemplo, direcionar a cadeira ou a calha, entre outros cuidados. Ao auxiliá-lo tinha que estar muito atenta a todas as indicações que o mesmo me dava, de forma a não prejudicá-lo na jogada. Tinha também como função, no início e no final dos treinos preparar e arrumar as calhas, bancos, caixas e bolas de todos os atletas.

Tanto os alunos da minha escola como os atletas do MAPADI empenhavam-se imenso em todos os treinos, treinando sempre com a finalidade de se tornarem melhores e de se prepararem para as competições. Ao longo do ano, os atletas da instituição participaram em várias competições regionais e nacionais e até tínhamos um atleta internacional. Já os nossos alunos participavam nas competições todas de DE e no final do ano sagraram-se campeões nacionais em equipas e uma atleta sagrou-se vice-campeã nacional.

O acompanhamento desta equipa a competições não era uma tarefa fácil, uma vez que alguns alunos deslocavam-se de cadeira de rodas e necessitavam de uma tarefeira para os auxiliar na alimentação e higiene pessoal. Inclusive, o transporte até aos locais de competição era feito de ambulância e sempre com a colaboração de um bombeiro. Infelizmente, não consegui acompanhar a equipa a todas as competições que decorreram ao longo deste ano, contudo, tentei sempre estar ocorrente de todos os resultados. Com esta experiência percebi que o trabalho que realizei ao longo deste ano foi mais do que uma professora a “ensinar a jogar boccia”. Criei laços que me permitiram fazer grandes amizades e perceber a importância que a minha ajuda teve para eles. Assim, mesmo depois do termino do estágio, tal como lhes prometi, sempre que possível irei visitá-los.

---

<sup>10</sup> Categoria BC3 - Pode apresentar Paralisia Cerebral ou uma afetação de origem não cerebral ou degenerativa. Tem uma disfunção motora severa, tendo pouca capacidade em agarrar e largar a bola consistentemente para dentro do campo.

### 5.2. Encontro de Desporto Escolar de Dança

De entre as várias atividades organizadas na escola, o NE teve de ficar responsável pela total organização de um dos eventos. A opção recaiu num encontro de DE de Dança, denominado de “III Encontro fase local ARE” realizado no dia 7 de março de 2015, no pavilhão da nossa escola (anexo 5).

Numa primeira reunião, com o professor responsável pelo grupo-equipa ARE da nossa escola, especialista em organizar espetáculos e eventos deste género, foi-nos transmitida toda a informação acerca de como queriam que o encontro se desenrolasse, colocando um grau de exigência muito elevado. A pressão para conseguirmos organizar tudo na perfeição e no tempo estipulado era enorme, mas a nossa vontade de trabalhar era ainda maior. Decidi-mos assim preparar tudo ao pormenor. Inicialmente, tivemos que planear a receção das equipas e dividir as mesmas por espaços adequados para se equiparem, uma vez que estávamos a falar de cerca de 500 participantes e não existiam balneários suficientes. Além disso, conseguimos patrocínios para lembranças de participação para todas as equipas, alimentação para o *coffee-break* da equipa técnica, bem como reforço alimentar para o nosso núcleo e para toda a comissão organizadora. Usufruímos ainda da colaboração de alunos do curso profissional de desporto e de alguns alunos das nossas turmas para nos auxiliarem na organização no dia do evento.

No dia anterior ao encontro, o nosso núcleo, juntamente com a colaboração de alguns alunos, esteve a transformar o pavilhão num verdadeiro espaço de espetáculos.

Já para o dia do evento, tivemos que dividir tarefas de forma a que cada uma ficasse responsável por uma parte específica do evento. Neste processo, eu fiquei responsável pela mesa de som, colocando as músicas à medida que os grupos/equipa das escolas iam atuando.

Também no dia do evento, de forma a conseguir organizar as equipas e reduzir o tempo de espera e transições entre as atuações, decidimos atribuir um “guia” a cada grupo/equipa. Este papel de guia era assumido por um aluno da escola, que transportava uma capa com uma esquematização do pavilhão, uma

## Participação na Escola e Relação com a Comunidade

lista com a ordem de atuações e um regulamento que era transmitido à equipa que acompanhava.

É de salientar que no dia do evento tudo correu conforme o planeado, não existindo qualquer contratempo.

O trabalho e dedicação de todos os intervenientes na organização e planeamento deste encontro refletiu-se no dia num excelente evento, em que o núcleo foi parabenizado pela sua ótima prestação. Com vista a realçar esta boa prestação, o docente responsável pelo grupo equipa ARE felicitou-nos, afirmando que tinha sido o encontro mais bem organizado de sempre.

Esta experiência revelou-se importante para a minha formação enquanto profissional de EF, na medida em que tive responsabilidades acrescidas na organização do evento, e tive que lidar com a gestão de espaços, materiais e humanos, solucionando prontamente imprevisibilidades que ocorreram. Um professor de EF não tem a única responsabilidade de lecionar as aulas, mas também participar ativamente na comunidade escolar, em prol da formação dos alunos. Este evento, foi, igualmente, importante para toda a comunidade envolvente, na medida em que promoveu e dinamizou a escola.

### 5.3. Dia da Escola

O dia da Escola é uma celebração que é organizada anualmente e ocorre ao longo de vários anos, pois tenho memória deste dia nos meus tempos de aluna nesta instituição.

Este ano o evento ocorreu numa segunda-feira, dia 18 de maio e como habitual, as atividades foram direcionadas a toda a comunidade escolar. Ao longo do dia, a escola proporcionou aos alunos um leque variado de atividades: aulas de zumba, *crossfit*, torneio de futebol, *peddy-paper*, escalada, slide, *baseball*, *floorball*, um touro mecânico e ainda uma aula de kizomba, organizada e proporcionada pelo nosso NE (anexo 6). Para o efeito, falamos com uma colega de faculdade, com formação nesta área e ela veio orientar uma aula de kizomba a toda a comunidade escolar. Para além destas atividades desportivas, a escola também facultou um rastreio visual e daltonismo grátis, uma

## **Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

demonstração de busca e salvamento e obediência (GOBS) e diversas sessões de teatro escolar, bem como exposições de trabalhos realizados pelos alunos de Artes.

Neste dia a nossa intervenção não foi como organizadoras, mas sim como participantes nas atividades.

Também neste dia, os alunos que tinham conquistado, no ano transato, um lugar no quadro de excelência da escola, foram convidados para uma cerimónia, onde foram galardoados com os diplomas de mérito.

A organização deste evento, permite-nos dar a conhecer a toda comunidade escolar o empenho da nossa escola na organização de atividades, bem como, cativar os alunos das escolas vizinhas, deixando-os com vontade de estudarem nesta escola.

O clima de festividade transmitido e o carinho os estes alunos revelam pela escola, demonstrou claramente a importância que esta cerimónia representa para todos.

### **5.4. “Escola da Minha vida”**

O projeto intitulado “Escola da minha vida”, é organizado pela Câmara Municipal da cidade, para todas as escolas do concelho. Este consiste num projeto que tem como objetivo a envolvimento de toda a comunidade escolar da região, através da participação dos alunos em concursos de desenho, escultura, pintura, poesia, prosa, multimédia, banda desenhada, música e dança. Desta forma, permite demonstrar e homenagear o trabalho desenvolvido ao longo do ano por todos os alunos e professores.

A nossa escola apresentou uma coreografia de dança, criada por um docente de EF, profissional desta área. Neste espetáculo estiveram envolvidos cerca de 300 alunos, grande parte dos mesmos não estão ligados à dança mas a vontade de representar a escola fez com que se esforcem. Normalmente a atuação com mais intervenientes é sempre da nossa escola e este ano não foi exceção.

## **Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

Ainda neste encontro, os nossos alunos receberam vários prêmios relativos ao corta-mato do concelho e dos concursos acima referidos. A conquista dos prêmios é sempre importante não só para os alunos, porque são os principais merecedores, mas também para os professores, na medida em que colaboram com os discentes ao longo do ano. Também para a escola é muito gratificante conseguir vários prêmios, porque assim vê todo o investimento nas atividades extracurriculares a ser compensado.

### **5.5. Torneio de Voleibol de Natal**

O torneio de voleibol de Natal é uma tradição na escola, organizado desde o tempo em que aqui estudava. É no pavilhão da escola que tudo acontece, a bancada fica repleta de estudantes a assistir enquanto os alunos participantes dão o seu melhor para conseguirem sagrar-se vencedores.

A minha participação neste evento passou por auxiliar os alunos do curso profissional de desporto na organização, bem como na arbitragem, tendo que interferir quando estes não tomavam as decisões corretas ou se sentiam inseguros.

Neste evento, senti um enorme orgulho quando vi as minhas alunas a participarem no torneio e a conseguirem chegar à meia-final, que mesmo perdendo com uma turma do 11º ano, alcançaram o 3º lugar. Além disso, senti um grande carinho por parte das alunas quando, após receberem as medalhas, se dirigiram a mim, agradecendo o apoio que lhes fui oferecendo ao longo dos jogos. Penso que o desempenho delas poderia ter sido melhor mas ainda não tinha lecionado a modalidade de voleibol nas aulas de EF e, também, nunca tinham treinado em equipa.

Agora ao lembrar-me de toda a envolvência do evento fico nostálgica, uma vez que este um momento que revivi no meu passado como estudante, embora hoje já me sentia professora.

### 5.6. Festa de Natal e Gala do Desporto Escolar

A festa de natal e a gala do DE foram outros dois eventos que decorreram na nossa escola e, embora a participação do nosso núcleo na organização dos mesmos não fosse obrigatória, tivemos sempre dispostas a colaborar no que estivesse ao nosso alcance.

No último dia de aulas do primeiro período decorreu a festa de Natal, que tinha como objetivo comemorar o término do primeiro período. Os responsáveis pela sua organização foram os nossos colegas estagiários de outra instituição e, por isso, senti uma maior responsabilidade de os apoiar e ajudar a preparar o espaço, e tal como solicitaram, a regular o sistema de som.

Já a gala do DE foi realizada no dia 29 de maio, cuja organização foi composta por alguns professores de EF, bem como os alunos do 11º e 12º ano do curso profissional de Desporto. Também neste dia, o nosso núcleo demonstrou-se predisposto a colaborar, uma vez que fomos intervenientes ativas no DE ao longo do ano letivo.

Toda a preparação para esta Gala decorreu ao longo de três dias de árduo trabalho, onde conseguimos transformar o pavilhão num espaço totalmente irreconhecível, cheio de *glamour*. Este evento foi destinado aos professores de EF, acompanhantes dos grupos-equipas de DE, bem como aos mais de 300 alunos inscritos nas distintas modalidades de DE que a nossa escola oferece.

A gala teve início com um jantar para todos os convidados e, posteriormente, procedeu-se à apresentação de todos os grupos/equipas com os respetivos treinadores para subir ao palco e receber um diploma.

Embora a minha participação na organização destas atividades não fosse obrigatória, sentia uma enorme responsabilidade e necessidade que também esta decorresse da melhor maneira possível.

Ao ver todo o clima de festividade por parte do pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, fez-me acreditar que todo este trabalho é compensador.



## **6. Desenvolvimento Profissional**



O desenvolvimento profissional é mais uma área que congrega as experiências vividas ao longo de todo o ano de estágio, sendo um processo constante na vida de qualquer profissional. Nesta vivência de EP foram vários os momentos que me permitiram crescer, aprendendo com os erros, com as críticas, com as reflexões, com as planificações, com as observações, com as discussões e com as reuniões. Este grande leque de momentos partilhados com o meu núcleo e as minhas professoras cooperante e orientadora, permitiram-me crescer e criar uma identidade enquanto pessoa e profissional.

Elias (2008) refere que, o desenvolvimento profissional é o processo que desperta no professor a necessidade de aprimorar as suas capacidades e procurar a excelência no seu desempenho profissional. Assim, a formação ao longo da vida é um ingrediente importante na procura de um melhor profissional, na medida em que os conhecimentos que adquirimos, não são perpétuos e remetem-nos para a necessidade de estarmos sempre numa constante formação.

Para Elias (2008) este desenvolvimento advém da necessidade que os docentes possuem em dar resposta às necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para a melhoria das instituições educativas, de forma a realizar-se pessoal e profissionalmente.

Desta forma, cabe-me salientar que o meu desenvolvimento enquanto professora não se consome neste ano de estágio, mas será contínuo, através do somatório de experiências vividas, das relações e dos contextos experienciados.

Além de toda a experiência vivida na escola, também contribuiu para o meu desenvolvimento as formações complementares proporcionadas pela faculdade. Estas permitiram-me aprofundar os meus conhecimentos sobre várias temáticas, que, posteriormente, foram e serão importantes para o meu futuro enquanto professora. Aqui, beneficiámos, de uma formação do *Endnote*, que é um *software* que auxilia na estruturação de referências bibliográficas. Esta ferramenta foi essencial para a elaboração do meu RE pois, desta forma, a estruturação da bibliografia foi mais simples e mais rápida. A meu ver, esta formação foi bastante útil, na medida em que me permitiu rentabilizar o tempo de trabalho.

Além disso, tivemos também a oportunidade de participar numa formação de materiais autoconstruídos. Esta formação permitiu-me compreender que a inexistência de material na escola, não deve ser um entrave para o professor deixar de lecionar algumas modalidades. Esta formação permitiu-me construir alguns materiais e verificar as vantagens e desvantagens da sua utilização. Para a construção destes materiais é possível propor a colaboração dos alunos, na qual resulta um trabalho de cooperação e colaboração entre todos. Outro aspeto importante é que não é necessário um investimento financeiro muito grande.

Adicionalmente, usufruímos ainda de uma ação de sensibilização sobre suporte básico de vida. Uma vez que a minha preparação nesta área, restringia-se a uma disciplina que tive na licenciatura (Saúde e Primeiros Socorros), esta formação representou uma excelente oportunidade de aprender algumas bases essenciais acerca desta temática, que deve ser bem dominada pelo professor de EF, pois podem ocorrer imprevistos durante as aulas e devemos estar preparados para tal. Nesta formação, adquiri alguns conhecimentos gerais de primeiros socorros, sobretudo, acerca do modo como realizar algumas técnicas simples de socorrismo para estabilizar uma vítima em caso de acidente ou doença súbita, tornando-me capaz de atuar de forma imediata num momento de socorro. Considero que esta foi uma experiência muito enriquecedora para a minha formação e todos os cidadãos deveriam dominar estas técnicas e competências básicas. No entanto, uma vez que esta ação de sensibilização se realizou apenas numa manhã, penso que foi insuficiente, pois existiria muito mais para aprender. Com efeito, futuramente, pretendo realizar um curso mais aprofundado de primeiros socorros.

Já no fim do ano letivo, decorreram as IV Jornadas de Encerramento do EP, que foram realizadas com o propósito de formalizar o encerramento do ano de estágio, bem como homenagear os EE's e professores cooperantes. Para este evento todos os núcleos tiveram que participar numa atividade, de carácter obrigatório, que prendia-se com a elaboração de um *poster* (anexo 7) com o tema "A Educação Física em Perspetiva".

### **6.1.Ser um Professor Reflexivo**

“A construção de um estilo pessoal é um dos requisitos para se ser *expert*, sendo potenciada pela prática reflexiva.”

(Rosado & Mesquita, 2009b, p. 213)

Ao longo do ano de estágio, nos vários momentos da minha prática pedagógica, a atitude reflexiva foi sempre uma constante.

Segundo García (1999), o processo de reflexão consiste em desenvolver, nos professores, competências que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua atuação. Um professor que execute uma prática reflexiva, organizada e sistemática, sobre a sua ação, alcançará um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que lhe permitirá melhorar as estratégias de resolução do problema (Cunha, 2008). Assim, por mais anos de experiência que um professor possa ter, existirão sempre novos desafios que provocarão dúvidas e, para tal, é necessário que seja capaz de refletir para, posteriormente, dar resposta e encontrar soluções adequadas para cada situação.

Schön (1987) faz a distinção entre três momentos da reflexão: reflexão na ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação. Relativamente ao primeiro momento, este está relacionado com o momento da prática, em que o professor é confrontado com imprevisibilidades que precisa solucionar rapidamente; o segundo é referente ao momento depois da prática em que o professor reflete o sucedido na ação; o terceiro momento ocorre quando o professor se interroga de forma a procurar soluções e estratégias para solucionar problemas da prática.

Segundo Alarcão (1996, p. 98), “o objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem”. Desta forma, os conhecimentos que possuímos devem procurar ser adaptados aos alunos e às condições, por isso, torna-se necessária uma reflexão

constante sobre os momentos de ensino-aprendizagem. Com efeito, para que possa evoluir como futura profissional desta área, é necessário que faça uma contínua reflexão acerca de todas as ações que vivencio.

Nesta fase inicial do percurso profissional, a exigência colocada aos EE's para refletirem é essencial, na medida em que aprofundam os seus conhecimentos estando constantemente a repensar nas suas práticas. Assim, em concordância com a PO e a PC, o NE decidiu realizar um diário de bordo (DB), onde narrávamos e refletíamos todos os acontecimentos marcantes que vivenciávamos na escola. No DB relatávamos situações que ocorriam na escola, reflexões das nossas aulas, e do DE, reuniões de núcleo, eventos que organizávamos, entre outros.

Quando refletia sobre as minhas aulas, pretendia primeiro identificar os problemas e depois encontrar soluções para superar as dificuldades vivenciadas, mas também procurava valorizar as ocorrências positivas, a fim de manter as estratégias ou rentabilizá-las ainda mais nas aulas seguintes. Estas reflexões permitiram-me ultrapassar diversos problemas que, numa fase inicial, prendiam-se com as transições e a instrução, que tinha implicações diretas na rentabilização do tempo de aula. Nesta fase, as reflexões eram muito descritivas mas, ao longo do tempo, depois de algumas indicações da PC e da PO, passaram a ser mais profundas e críticas, refletindo mais sobre os objetivos da aula, a adequação dos exercícios à turma e ao conteúdo que ensinava. Tudo com o intuito de promover as aprendizagens dos meus alunos, através de um ensino mais adequado.

Desta forma, a reflexão permitiu-me crescer ao longo deste ano, na medida em que me proporcionou um leque mais alargado de conhecimentos, porquanto me auxiliou na construção e reconstrução de conceções, crenças e ideologias que influenciaram a melhoria das minhas práticas. Importa ainda referir que, este crescimento resultou tanto de uma reflexão individual (DB), como da reflexão coletiva, ora com o NE, ora com o restante corpo docente da escola.

## 6.2. O Meu Desenvolvimento na Perspetiva dos Alunos

Numa fase final, depois de saber a opinião das minhas professoras cooperante e orientadora acerca da minha prestação ao longo deste ano letivo, considerei igualmente importante saber o parecer dos meus alunos acerca da minha prática. Com esta ação pretendia perceber se a minha prestação com os meus alunos tinha sido positiva e se as opiniões deles sobre a minha prática iam de encontro ao ideal do que é ser professora. Secundo Cunha (2008), atendendo a um estudo elaborado com 500 alunos do ensino básico e secundário, “Um bom professor é aquele que é capaz de manter a ordem, a disciplina na aula com diálogo entre alunos, sem violências (...) que dá a matéria uma seguida da outra e só quando todos souberem é que avança (...) não faz distinções entre alunos (...)”; “um bom professor nunca deve desprezar os alunos pobres e envergonhá-los em frente aos colegas (...) não tem alunos preferidos, gostando tanto de uns como de outros (...) que tenha consciência do que faz”.

Assim, com o intuito de perceber o que os meus alunos pensavam sobre a minha atuação, na última aula, escreveram pequenos excertos, dando a sua sincera opinião, acerca do meu desempenho. De seguida, passo a descrever algumas opiniões:

*“Sempre foi uma professora com uma grande capacidade de motivação, compreensão e sobretudo fez sempre uma excelente gestão face à turma desequilibrada (nível físico). Para além disso sempre teve uma excelente atenção aos alunos e sempre nos ajudou em várias ocasiões não só durante as aulas, mas fora delas também! Não gostava era da exigência com o material no início e no final da aula. Agradeço por ter passado este ano connosco e teremos sempre um enorme carinho por si!”*

*Eduarda \**

---

\* Todos os nomes referenciados ao longo deste documento são fictícios.

*“A professora Laura, no início, demonstrou-se um pouco nervosa pois seria a sua primeira turma que estaria a dar aulas mas, com o passar do tempo habituou-se à turma. Na globalidade dos exercícios eram de fácil compreensão, mas muito cansativos. O clima das aulas foi sempre muito bom. A relação que estabelecemos com a professora era bastante boa, talvez pelo facto da prof. ser bastante jovem, o que ajudava mais em fazer as suas aulas.”*

*Rita\**

*“As aulas da professora Laura são exigentes ao nível de cumprimento de regras e de horários! É uma professora que interage muito positivamente com os alunos, por isso concluo que fez um bom ano letivo tendo nos ensinado muitas coisas.”*

*Alexandre\**

*“Foi um ano que aprendi muitas coisas e gostei da exigência da professora. Foi notório o trabalho da professora face ao planeamento das aulas e dos exercícios. Desnecessárias eram as aulas de treino funcional.”*

*Ricardo\**

*" Todas as atividades que a professora Laura nos proporcionou, não só foram bastante originais como também era notório o empenhamento da mesma no planeamento das mesmas. Ao longo das aulas dizia-nos sempre o propósito dos exercício e no caso do treino funcional até referia todos os músculos que estávamos a trabalhar em cada exercício. O ambiente sempre foi divertido, mas sempre com os seus limites, raramente tínhamos mau estar na turma, até porque a professora não o permitia. A professora demonstrou sempre vontade e*



*muita energia para nos ensinar e insistir até verificar que todos tinham percebido. A relação que criamos coma professora foi muito boa e apesar das diferenças de idade não ser muita, esta conseguiu sempre o nosso respeito."*

*Joana\**

De certo modo, verifiquei que grande parte das opiniões dos meus alunos eram positivas, o que me leva a sentir um grande contentamento. É, igualmente, gratificante ver que eles sabem louvar todo o meu empenho. Porém, apesar dos *FB's* serem maioritariamente positivos, reconheço que ainda tenho muito que melhorar até ser efetivamente boa professora. Pois, como refere Cunha (2008, p. 91) "Ser "bom" professor, poderá influenciar a sua conduta, nomeadamente a atitude do estado da formação técnica e metodológica, influenciando a eficácia do processo ensino/aprendizagem".

## **6.2. Estudo de Investigação - “A avaliação da condição física e os efeitos do destreino ”**

### **6.2.1. Introdução**

Os Programas de EF referem que, na disciplina de EF, os alunos devem “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente da resistência geral de longa e média duração, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas gerais e específicas” (Jacinto et al., 2001, p. 14).

Deste modo, podemos considerar a aula de EF um local privilegiado para trabalhar e desenvolver as capacidades motoras, sendo estas a base para a prática de qualquer modalidade. Ou seja, a manutenção destas capacidades possibilita que o corpo reaja de forma positiva a estímulos diversos, vindos das tarefas motoras exigidas pela prática, cabendo ao professor encontrar estratégias para trabalhar a condição física dos alunos de uma forma agradável e positiva.

Para Grosser et al. (1988), a condição física é vista como um conjunto de todas as capacidades motoras importantes para o rendimento, podendo depender de fatores como a idade, condições genéticas, a coordenação, condições psíquicas, momento do treino, entre outros. Já para Carral et al. (2002), a condição física define-se como um estado de energia e vitalidade que permite às pessoas fazerem as suas tarefas diárias sem cansaço e enfrentar urgências imprevistas sem fadiga excessiva, contribuindo na prevenção de doenças e no desenvolvimento da capacidade intelectual. Entende-se, assim, que a condição física está relacionada com um conjunto de capacidades motoras, condicionais (força, resistência, flexibilidade e velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, coordenação, entre outros) que um indivíduo possui ou alcança, tornando-o capaz de realizar as atividades diárias com tranquilidade, sem apresentar cansaço físico ou mental. Por esta razão, desenvolver e melhorar o nível de condição física é fundamental para o dia-a-dia

de qualquer indivíduo. Contudo, tal como afirma Weineck (1986), não podemos esquecer que, durante a infância, o treino da condição física deve ser moderado e não máximo, devendo ser desenvolvido de uma forma equilibrada e harmoniosa, sustentada num trabalho geral, que procure criar uma base para uma posterior evolução em quase todos os desportos.

Para Grosser et al. (1988), a condição física dos nossos jovens é um aspeto que devemos ter em atenção, na medida em que ao delinear os objetivos da EF deve-se ter em conta o desenvolvimento das capacidades físicas, já que a condição física se desenvolve através do treino. Assim, o treino da condição física nas aulas de EF assume-se como muito importante, desde que seja trabalhado de forma adequada, sem condicionar o desenvolvimento dos alunos.

No meu entendimento, o desenvolvimento da condição física nas aulas de EF tem vindo a ser subvalorizado por alguns professores devido a um conjunto de motivos, como a falta de carga horária, o extenso número de alunos na turma, o reduzido espaço de aula e, sobretudo, pela ideia de que este tipo de trabalho já está inerente à exercitação das habilidades motoras. Neste campo, Gaspari et al. (2006), refere que a falta de infraestruturas e material adequado, condicionam a atuação do professor de EF, na medida em que são obrigados a contornar estes obstáculos, para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado eficazmente. Estas circunstâncias fazem prever que o tempo dedicado à condição física nas aulas de EF seja quase inexistente, sendo importante existir um investimento por parte do professor no planeamento e realização do trabalho de condição física, ao longo de todo o ano letivo, de forma a proporcionar aos alunos mais aprendizagens e aquisições neste âmbito.

A importância do trabalho de condição física nas aulas de EF tem sido documentada por vários estudos (e.g. Cunha, 1996; Carvalho, 1993; Garganta, 2015).

No estudo de Cunha (1996), realizado com alunos do 7º ano de escolaridade (pré-púberes e púberes), cujo objetivo foi avaliar os efeitos de um programa de treino de força num período de 10 semanas, os aumentos de força foram evidentes em ambos os grupos participantes.

Também o estudo efetuado por Carvalho (1993), realizado com 83 alunos no 8ºano durante 10 semanas, com quatro grupos experimentais<sup>12</sup>, revelou que todos os grupos apresentaram melhorias da força geral entre os dois momentos de avaliação. Os autores referem ainda que essas melhorias se devem ao processo natural de crescimento, bem como aos ganhos obtidos das aulas de EF.

Ao longo do ano letivo, no processo de ensino-aprendizagem da minha turma, tive sempre a preocupação de realizar exercícios que permitissem melhorar a condição física dos meus alunos. Este tipo de trabalho era realizado nas partes iniciais das aulas (entre 8 a 12 minutos), embora não existisse uma preocupação em utilizar uma metodologia igual em todas as aulas. Com efeito, o trabalho da condição física era realizado sobre múltiplas formas e métodos, como por exemplo, circuitos, corrida contínua, repetições por tempo ou séries, entre outros. No entanto, embora procurasse planear e realizar este trabalho de condição física de forma contínua, reconheço que os períodos de interrupção letiva (férias de natal e férias da páscoa) obrigavam a uma paragem longa deste trabalho, podendo provocar destreino das capacidades físicas dos alunos. Pois, como referem Fleck e Kraemer (cit. por Papeschi, 2010), quando existe uma perda da condição física adquirida através de um programa de treino ou uma interrupção do período de treinos pode ocorrer destreino.

Para Mujika (cit. por Papeschi, 2010), o destreino é a perda parcial ou completa das adaptações induzidas pelo treino, em resposta a estímulos insuficientes. Fry et al. (2004) entendem que, o destreino pode resultar não só, de uma interrupção do treino, como também da redução do seu volume, intensidade e frequência. Relativamente a este assunto, Papeschi (2010) afirma que o período de interrupção do treino ou a redução da sua frequência são factos ou momentos que ocorrem habitualmente, tanto ao nível recreativo como ao nível do alto rendimento. Os motivos que podem originar estas interrupções podem ser variados, tais como, o desgaste físico, as lesões, a falta de tempo,

---

<sup>12</sup> (G1- Apenas frequentavam as aulas de EF; G2- Realizavam um plano de treino de força geral, durante 25 minutos, duas vezes por semana; G3- realizavam o mesmo plano de treino, mas 3x por semana; G4- dois treinos semanais, mas possuía um terceiro treino, realizado num ginásio com maior intensidade;)

entre outros. Além disso, para os atletas o período de destreino pode ser usado como uma estratégia interessante, como modo a possibilitar uma recuperação depois de grandes períodos de *stress* na qual o organismo foi submetido. No entanto, planeado ou não, esta interrupção pode levar à perda de grande parte do trabalho realizado e comprometer a futura recuperação de ganhos obtidos.

Embora exista pouca informação acerca do destreino, um estudo de Hakkinen e Komi (cit. por Fontoura et al., 2004), diz-nos que durante um período de oito semanas sem treinar, o decréscimo da força poderá dever-se a desadaptações neuromusculares causadas pela inatividade. Já Fontoura et al. (2004) estima que, se compararmos o período de destreino (inatividade) ao mesmo período de treino, as perdas podem ser equivalentes aos ganhos obtidos com o treino, embora dependam de diversos fatores, como por exemplo, o tipo de treino efetuado. Também o estudo de Marques et al. (2011), mostrou que quatro semanas de interrupção de treino são suficientes para provocar perdas significativas na força muscular em jovens voleibolistas, quando submetidos a um programa de treino de oito semanas.

Assim, centrando-nos no contexto escolar, concretamente nas aulas de EF, o presente estudo pretende perceber se o tempo de interrupção letiva (duas semanas) pode efetivamente originar destreino nos alunos, bem como perceber se o trabalho dedicado à condição física nas aulas de EF tem influência no nível de destreino. Para o efeito, realizamos um estudo comparativo com duas turmas de 10º ano, uma de ensino regular<sup>13</sup> e outra de ensino profissional<sup>14</sup>, uma vez que não foram sujeitas a qualquer trabalho específico de condição física e tinham uma carga horária distinta. Além disso, procuramos ter em consideração a prática de exercício físico dos participantes fora da escola (que realizassem duas ou mais sessões semanais).

---

<sup>13</sup> Ensino Regular – carga horária de duas aulas de 90' semanais.

<sup>14</sup> Ensino Profissional - carga horária de uma aula de 90'semanais.

### 6.2.2. Metodologia de Recolha

#### 6.2.2.1. Participantes

O grupo de participantes é construído por alunos de três turmas de 10ºano (duas turmas de ensino regular do Curso de Ciências Socioeconómicas e uma turma do Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico), perfazendo um total de 56 participantes, 27 rapazes e 29 raparigas. Todos os alunos têm idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e frequentam uma escola dos arredores da cidade do Porto. Dos 56 participantes, 25 alunos praticam atividade física fora da escola. A minha turma residente (ensino regular 1) realizou trabalho de condição física com regularidade (desde Janeiro, 8 a 12' no início de cada aula) e tinha 7 alunos praticantes e 16 alunos não praticantes. A turma de ensino regular 2, tinha 8 alunos praticantes e 8 alunos não praticantes e, por fim, a turma profissional tinha 10 alunos praticantes e 7 alunos não praticantes.

#### 6.2.2.2. Contexto da Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro na última semana de aulas do 2º período, e o segundo momento, após o período de interrupção de 20 dias (férias da páscoa), na primeira aula de cada turma. Esta recolha foi realizada no pavilhão gimnodesportivo da escola, no horário das aulas de EF de cada turma, através da bateria de testes Fitschool (Garganta, 2014<sup>15</sup>).

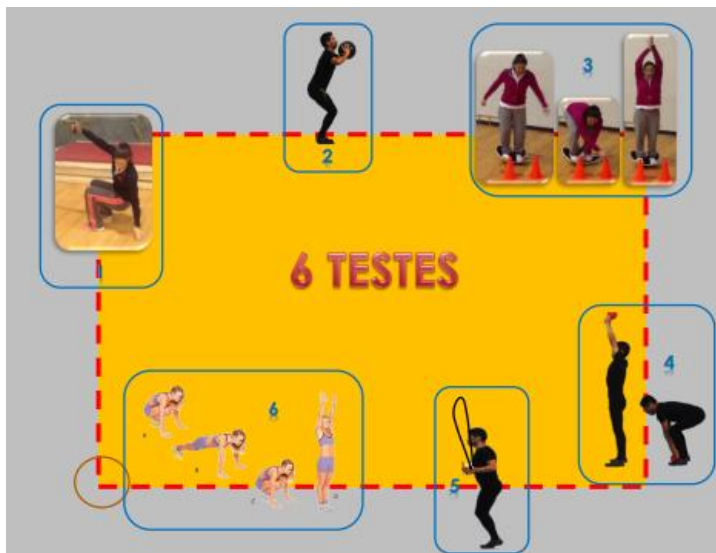
---

<sup>15</sup> Garganta, R. (2014). Apontamentos da Unidade Curricular – Tópicos I. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

### 6.2.2.3. Instrumentos

Bateria de testes *Fitschool* (Garganta & Santos, 2015)

A bateria de testes *Fitschool* consiste num conjunto de 6 exercícios (imagem 1), executados em circuito, que permite avaliar a condição física geral dos alunos. Segundo Garganta e Santos (2015) esta bateria está preparada para poder ser aplicada a todos os alunos do ensino básico e secundário, enquanto programa de treino, com a finalidade de tornar os jovens ativos, fortes e alegres.



**Imagem 2** - Circuito de Exercícios da bateria de teste Fitschool

Cada exercício tem a duração de 45'', com o objetivo de executar o máximo de repetições, e 30'' de repouso entre cada exercício. O material necessário para a realização desta avaliação foi um TRX, uma plataforma instável, dois cones, uma corda, duas bolas medicinais (uma de 3kg e uma de 4kg), dois *Kettlebell* (um de 8kg e um de 12kg), um cronómetro e fichas de registo (anexo 8).

Para a realização desta bateria de testes foi necessário criar grupos de dois alunos, onde um elemento executava o exercício e o outro contava o número de repetições. Por sua vez, o professor apenas controlava o tempo e a técnica, e sempre que os alunos não cumprissem com os critérios de execução o movimento não era contabilizado. É também de salientar que os alunos tiveram

oportunidade de se familiarizarem com o material, bem como experimentaram todos os exercícios da bateria de testes, através de um teste experimental.

O espaço e a ordem de circulação pelos exercícios estavam claramente definidos, existindo imagens expostas para consciencializar os alunos acerca das tarefas.

Segundo Garganta (2014), devemos atender a alguns critérios específicos para a realização e contagem de cada exercício (Quadro 2).

**Quadro 2** - Protocolo de avaliação para a realização da bateria de testes – Fitschool (Garganta, 2014)

	Exercício	Critério de Contagem	Erros
1	Agachamento com torção (TRX)	Número de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão no TRX	- Não fletir completamente os MI; - Não estender completamente os MI;
2	Passe de peito com bola medicinal no plano sagital. Ensino Básico 3kg (M e F) Ensino Secundário 3kg (F) e 4kg (M)	Conta o número de vezes que a bola toca acima dos 2 m e é agarrada ao nível do peito Fletir as pernas para lançar.	- Não acertar na marca ou acima dela (2 metros); - Deixar a bola cair ao chão;
3	Equilíbrio em prancha trocando os mecos de sítio. Mecos 20 a 25cm	Posição de pé com os dois pés em apoio na plataforma. Troca os mecos de lugar (um com o outro) e bate palma, de seguida, acima da cabeça Conta o número de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os mecos.	- Tocar no solo com a prancha; - Não estar em equilíbrio; - Tirar 1 pé da plataforma;
4	Desenvolvimento com <i>kettlebell</i> Ensino Básico 6kg (M e F) Ensino Secundário 8kg (F) e 12kg (M)	Conta o número de vezes que o <i>Kettlebell</i> toca no chão	- Não estender os MS acima; - Não bater com o <i>Kettlebell</i> no chão;
5	Saltar à corda	Conta o número de vezes que salta Passagem simples da corda.	- Contar sem a corda passar por baixo do corpo;
6	<i>Burpees</i>	Conta o número de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MI em prancha.	- Não colocar o tronco em prancha facial; - Não saltar para terminar o movimento;

### 6.2.3. Metodologia de Análise

Toda a análise de dados foi realizada com recurso ao *software* de análise estatística *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 21. Esta centrou-se numa análise estatística descritiva, utilizando medidas de tendência



central e de dispersão (média e desvio padrão, respetivamente). Posteriormente, visto que a análise experimental confirmou a distribuição normal da amostra, recorreu-se ao Paired-Samples T-Test, com o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, considerando-se um valor de significância de  $p \leq 0,05$ .

#### 6.2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Atendendo aos objetivos específicos inumerados, seguidamente são apresentados os resultados obtidos em cada um dos momentos de avaliação para a totalidade do grupo de participantes (Quadro 3).

**Quadro 3** - Análise descritiva dos dados obtidos nos dois momentos de avaliação

N=56					
Exercício	Média $\pm$ DP	Máx. Rep	Min. Rep	T	P
TRX 1	30 $\pm$ 7,19	50	16	5,146	0,000*
TRX 2	27 $\pm$ 7,11	50	14		
Burpees 1	17 $\pm$ 5,40	38	8	2,828	0,007*
Burpees 2	15 $\pm$ 5,93	39	6		
Equilíbrio 1	14 $\pm$ 6,07	27	1	0,954	0,344
Equilíbrio 2	13 $\pm$ 5,80	25	0		
Kettlebel 1	20 $\pm$ 5,78	38	8	3,857	0,000*
Kettlebel 2	18 $\pm$ 6,20	39	9		
Saltos à Corda 1	63 $\pm$ 22,44	102	10	1,385	0,172
Saltos à Corda 2	61 $\pm$ 22,08	106	11		
Bola Medicinal 1	20 $\pm$ 6,40	40	7	2,709	0,009*
Bola Medicinal 2	19 $\pm$ 6,20	35	8		

**Legenda:** N – Número da amostra; DP – Desvio Padrão; Máx. Rep. – Repetição Máxima; Min. Rep – Repetição Mínima; \* Resultado estatisticamente significativo ( $p \leq 0,05$ );

Atendendo aos valores médios apresentados no quadro 2, é possível verificar que em todos os exercícios efetuados os resultados da amostra diminuíram do primeiro momento para o segundo, mostrando que na sua globalidade existiram efeitos de destreino após a interrupção letiva. No entanto,

nem todos os testes revelaram valores com significado estatístico ( $p \leq 0,05$ ), tais como o teste de Equilíbrio ( $p=0,344$ ) e de Saltos à Corda ( $p=0,172$ ).

Do conjunto de testes aplicados, o TRX e o *Kettlebel* revelaram diferenças mais significativas ( $P=0,000$ ), seguido do teste de *Burpees* e da Bola Medicinal ( $P=0,007$  e  $P=0,009$ , respetivamente). No entanto, ao verificar as médias dos resultados obtidos nestes exercícios podemos perceber que as diferenças mais acentuadas ocorreram no TRX ( $T=5,146$ ).

Relativamente aos valores do desvio padrão podemos observar que em todos os testes os valores foram elevados, o que nos remete para a existência de grandes discrepâncias no número de repetições entre os alunos. Assim, tendo em consideração a faixa etária dos alunos, o género, a motivação para a realização dos exercícios e a possível atividade física fora da escola, entende-se que estes podem ser efetivamente fatores que influenciam os resultados obtidos e que não foram controlados no presente estudo.

No Quadro 4 podemos observar os valores relativos aos testes de cada turma.

**Quadro 4** - Valores iniciais e finais dos testes das 3 turmas em estudo

N = 56									
Turma Regular 1 (N=23)				Turma Regular 2 (N=16)			Turma Profissional (N=17)		
Exercício	Média ± DP	T	P	Média ± DP	T	P	Média ± DP	T	P
TRX 1	30 ± 6,12	5,116	0,000*	26 ± 6,94	1,348	0,198	33 ± 7,60	2,286	0,036*
TRX 2	25 ± 5,73			25 ± 6,90			31 ± 7,71		
Burpees 1	17 ± 4,29	3,380	0,003*	14 ± 3,60	3,068	0,008*	18 ± 7,26	-2,977	0,443
Burpees 2	15 ± 4,46			12 ± 3,16			19 ± 7,52		
Equilíbrio 1	14 ± 4,93	0,991	0,332	12 ± 6,14	-0,878	0,394	14 ± 7,20	0,817	0,426
Equilíbrio 2	14 ± 4,22			12 ± 6,62			14 ± 6,87		
Kettlebel 1	21 ± 5,06	2,754	0,012*	15 ± 4,00	-0,269	0,791	21 ± 5,81	1,793	0,092
Kettlebel 2	18 ± 6,51			15 ± 4,23			20 ± 6,72		
Saltos à Corda 1	69 ± 18,59	2,228	0,036*	49 ± 23,32	-0,454	0,656	69 ± 21,20	-0,975	0,344
Saltos à Corda 2	62 ± 18,16			49 ± 23,82			71 ± 21,17		
Bola Medicinal 1	23 ± 7,17	4,494	0,000*	17 ± 4,08	-0,967	0,348	20 ± 6,03	0,771	0,452
Bola Medicinal 2	20 ± 6,72			18 ± 5,26			19 ± 6,45		

**Legenda:** N – Número da amostra; DP – Desvio Padrão; \* Resultado estatisticamente significativo ( $p \leq 5$ );

Como podemos observar, a turma do ensino profissional obteve valores idênticos à turma do ensino regular 1 no primeiro momento (final do 2º período), em que o teste foi aplicado. Pois, embora a turma do ensino profissional tivesse uma carga horária inferior à turma do ensino regular 1 e não realizasse trabalho de condição física nas aulas, o número de alunos praticantes é mais acentuado, podendo influenciar nos valores médios da turma, que se aproximam à turma do ensino regular 1.

Já a turma do ensino regular 2 apresenta valores claramente mais baixos de condição física quando comparada com as restantes. Esta constatação poderá se explicar pela ausência de trabalho de condição física nas aulas de EF e pelo reduzido número de alunos praticantes de exercício físico fora da escola.

Relativamente ao segundo momento de avaliação, podemos verificar que, na turma de ensino regular 1 a média dos resultados obtidos em todos os testes diminuiu, com a exceção do exercício de Equilíbrio em que a média se manteve (14 repetições). Estes resultados comprovam claramente a ocorrência de destreino da turma de ensino regular 1, sendo estatisticamente significativa nos exercícios de TRX, *Burpees*, *Kettlebel*, Saltos à Corda e Bola Medicinal, remetendo-nos para a ideia que a paragem escolar afetou o rendimento dos alunos. De facto, como refere (Weineck (1999)), quando existem mudanças na atividade ou função, os órgãos e músculos se adaptam isoladamente a essas modificações, ocorrendo uma falta de esforço e estímulos de treino que podem conduzir a uma atrofia.

O mesmo não aconteceu com a turma de ensino regular 2, em que a média de repetições entre os dois momentos é semelhante, sendo ainda mais baixa quando comparada com as outras turmas. Isto poderá ser explicado pela falta de trabalho de condição física realizado nas aulas de EF. De facto, se durante as aulas não existe estímulo suficiente para o desenvolvimento das capacidades motoras, certamente que após uma interrupção das aulas de EF, não se espera que ocorram alterações. O único exercício em que se verificaram efeitos significativos de destreino foi nos *Burpees* ( $P=0,008$ ) com uma descida de 2 repetições. Como referido anteriormente, estes resultados podem-se

justificar pela presença de outros fatores que não foram controlados neste estudo.

Nos resultados obtidos nas três turmas em estudo, verificou-se que os efeitos do destreino apenas foram mais acentuados na turma de ensino regular 1 (ocorrendo em 5 exercícios), enquanto que a turma de ensino regular 2 e de ensino profissional, somente se verificaram efeitos num exercício.

Aqui, importa ter em conta que as turmas de ensino regular têm duas aulas de EF semanais, enquanto que a turma de ensino profissional apresenta uma carga horária menor (1 aula semanal). No entanto, as diferenças resultantes desta variável não se fizeram notar, talvez pelo facto da turma de ensino profissional ser composta por 10 alunos, que praticaram exercício físico ao longo desta interrupção letiva.

No Quadro 5 podemos observar os valores relativos aos testes dos alunos praticantes e não praticantes de atividades desportivas fora da escola.

**Quadro 5** - Valores iniciais e finais dos testes dos alunos praticantes/não Praticantes de atividades desportivas fora da escola

N = 56						
Praticantes (N = 25)				Não Praticantes (N = 31)		
Exercício	Média ± DP	T	P	Média ± DP	T	P
TRX 1	33 ± 7,60	2,815	0,010*	28 ± 6,15	4,366	0,000*
TRX 2	30 ± 7,73			25 ± 5,45		
Burpees 1	19 ± 6,51	1,693	0,103	15 ± 3,50	2,270	0,031*
Burpees 2	18 ± 7,10			13 ± 3,81		
Equilíbrio 1	16 ± 6,02	1,964	0,061	11 ± 5,24	-0,250	0,805
Equilíbrio 2	15 ± 6,67			12 ± 4,50		
Kettlebel 1	20 ± 6,75	2,502	0,020*	19 ± 5,90	4,877	0,007*
Kettlebel 2	19 ± 7,12			17 ± 5,24		
Saltar à Corda 1	65 ± 26,02	0,597	0,556	62 ± 19,44	1,259	0,218
Saltar à Corda 2	64 ± 25,30			59 ± 19,32		
Bola Medicinal 1	22 ± 6,40	1,987	0,059	19 ± 6,10	1,815	0,080
Bola Medicinal 2	21 ± 6,61			18 ± 5,60		

Legenda: N – Número da amostra; DP – Desvio Padrão; \* Resultado estatisticamente significativo ( $p \leq 5$ );

Como apresentado no quadro 5, podemos verificar que a média do número de repetições, na globalidade, foi superior no grupo de alunos que praticam desporto fora da escola.

Ao comparar os valores entre o primeiro e o segundo momento, verificamos que ocorreu uma diferença superior na média de repetições, nos alunos não praticantes, uma vez que estiveram sem realizar qualquer tipo de exercício durante o período de interrupção letiva.

No que diz respeito aos valores de significância, nos exercícios TRX e *Kettlebell* verificamos que em ambos os grupos ocorreu destreino. No grupo de alunos praticantes podemos supor que, o significado destes valores possa estar diretamente relacionado com a exigência de movimentos pouco solicitados na prática que estes executam fora da escola. Por sua vez, verificamos ainda que no grupo dos não praticantes também ocorreu destreino no exercício dos *Burpees*.

### 6.2.5. Conclusões

De um modo geral, ao analisar o desempenho dos alunos do primeiro para o segundo momento, foi possível verificar uma diminuição dos resultados da condição física geral. Esta constatação remete-nos para a ideia que este período de interrupção interfere negativamente na condição física dos alunos, tendo-se identificado efeitos de destreino em certos testes (TRX, *Burpees*, *Kettlebell* e Bola Medicinal).

Verificou-se ainda que a turma de ensino regular 1 foi a que sofreu mais com a interrupção letiva, verificando-se efeitos do destreino em cinco dos seis exercícios pertencentes à bateria de teste Fittestschool. Por sua vez, na turma de ensino regular 2 e na turma de ensino profissional os efeitos do destreino apenas se fizeram sentir em dois exercícios.

Relativamente à relação entre praticantes e não praticantes, pudemos verificar que, os efeitos do destreino foram mais notórios nos discentes que não praticam qualquer modalidade extracurricular. Estes evidenciaram diferenças significativas nos exercícios TRX, *Burpees* e *Kettlebell*.

Este estudo teve como principais limitações o reduzido número de participantes da amostra, a pouca objetividade na seleção dos praticantes e a ausência de controle de algumas variáveis, bem como o curto período de paragem escolar para que fosse possível retirar uma conclusão mais detalhada.

Para o futuro, sugerimos a aplicação destes testes num período mais longo de paragem, por exemplo, férias de verão, bem como o controle de variáveis que podem colocar em risco a objetividade do estudo (ex: sexo, idade, tipo de prática fora da escola). Além disso, seria interessante verificar a influência de diferentes metodologias de treino no nível de destreino após uma longa interrupção escolar.

Em suma, de forma a minimizar os efeitos de destreino, enquanto professores de EF devemos incentivar os nossos alunos a adquirirem hábitos de vida ativos, não só durante o período de interrupção letiva, como também ao longo da sua vida.

## **7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras**





## Considerações Finais e Perspetivas Futuras

O EP representou para mim o fim do meu percurso académico e, talvez por esse motivo, foi o ano que mais me marcou enquanto estudante. Acredito que foi ao longo deste ano que tive a oportunidade de vivenciar um alargado leque de experiências e desafios que contribuíram para o enriquecimento do meu saber acerca da profissão de professor de EF.

Quando confrontada com todas as tarefas inerentes à função de professor, constatei que a minha conceção acerca desta profissão não era a mais correta. Esta primeira experiência permitiu-me compreender que o papel do professor de EF vai além da mera lecionação das aulas, sendo importante ter uma participação ativa na comunidade escolar. Concomitantemente, foi desta forma que verifiquei que era realmente na escola que pretendia trabalhar ao longo da minha vida.

É de salientar as aprendizagens que levo deste ano, devendo destacar a importância dos professores que me acompanharam neste processo (PC, PO e professores da escola cooperante). Pois, em todos os momentos, apresentaram-se disponíveis para me ajudar, mostrando-me como deveria agir em certas ocasiões e como teria de encarar alguns problemas/desafios, ao assumir sempre uma atitude reflexiva. Sem descorar claro, a partilha de aprendizagens com o meu NE, que pelo facto de todas dominarmos áreas distintas, permitiu-nos auxiliar mais umas nas outras.

É importante referir ainda que, grande parte destas aprendizagens, foram possíveis graças aos alunos com que estive durante o ano. Eles propunham-me, constantemente, desafios que exigiram esforços da minha parte, na procura de estratégias para combater as dificuldades que fui encontrando. Desta forma, os momentos de aprendizagem com os meus alunos foram mútuos e, por isso os levo na memória, porque embora desconheça os contornos da minha profissão, eles ficarão na memória como sendo a minha “primeira turminha”.

Certamente que, por mais que tivesse tentado escrever e refletir sobre as minhas experiências neste relatório, termino sem conseguir transmitir na totalidade tudo o que verdadeiramente experienciei. Porém, todos os momentos foram essenciais, porquanto tudo que aprendi e vivenciei contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

## **Considerações Finais e Perspetivas Futuras**

Com efeito, tendo a plena consciência que entrar no mercado de trabalho nos dias de hoje não é tarefa fácil, irei lutar sempre com o objetivo de ser professora de EF, pois existe em mim uma grande vontade de um dia poder voltar a lecionar esta disciplina. Embora não saiba o que me espera futuramente, tenho que encarar este momento com grande esperança e otimismo, de forma a, um dia, conseguir colocar em prática tudo o que aprendi e aprender tudo o que ainda há para aprender. Tenho plena noção que a minha formação não termina aqui e enquanto docente terei que estar constantemente a investir no meu desenvolvimento profissional.

É então com grande satisfação que realmente consegui chegar ao meu sonho de criança: “Quando for grande quero ser professora de Educação Física”.

## **8. Referências Bibliográficas**



- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de ciências sociais*(3), 55-10.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bell, C., & Darnell, J. (1994). Elementary soccer. In D. Siedentop (Ed.), *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Carral, J. M. C., Perez, V. R., & Fernandez, F. C. (2002). *Avaliación da condicion física na terceira idade aspectos conceptuais e desenvolvemento da batería ACFA*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Carvalho, C. (1993). *Desenvolvimento da treinabilidade da força em jovens em fase pubertária: Estudo em alunos do 8ºano de ambos os sexos em escolas de Vila Real*. Vila Real: Carlos Carvalho. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro.
- Cunha, A. (1996). *Desenvolvimento da força na aula de educação física um estudo em alunos do 7º ano de escolaridade*. Porto: António Cunha. Dissertação de Mestrado apresentada a FCDEF, UP.
- Cunha, A. C. (2007). *A educação física em Portugal os desafios na formação de professores*. Porto: Editora Estratégias Criativas.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Desporto Escolar (2015). *Missão, visão e valores* Consult. 4 de Agosto de 2015, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes guia prático para a avaliação de desempenho*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Fernandes, E. (1972). *Aluno e professor no processo motivacional*. Porto: Edições Asa.
- Fontoura, A. S., Schneider, P., & Meyer, F. (2004). O efeito do destreinamento de força muscular em meninos pré-púberes. [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 10. Consult. 13/09/2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v10n4/22044.pdf>
- Fry, A. C., Hakkinen, K., & Kraemer, W. J. (2004). Treinamento de força para o esporte. In K. Hakkinen & W. J. Kraemer (Eds.), *Considerações especiais no treinamento de força* (pp. 114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação inicial de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Porto Editora.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do

- treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 125-157). Porto: Editora FADEUP.
- Gaspari, T. C., Júnior, O. S., Maciel, V., Impolcefto, F., Venâncio, L., Rosário, L. F., Lorio, L., Thormmazo, A., & Darido, S. C. (2006). A realidade dos professores de educação física na escola: Dificuldades e sugestões. *Revista Mineira de Educação Física*, 1, 109-137.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. B. d. S. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Amândio Graça.
- Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Martinez Roca.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de educação física 10º, 11º e 12ºanos, cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. *Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário* Consult. 28/05/2015, disponível em [https://cnapef.files.wordpress.com/2012/12/ed\\_fisica\\_10\\_11\\_12.pdf](https://cnapef.files.wordpress.com/2012/12/ed_fisica_10_11_12.pdf)
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Leite, C. (2001). *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: CRIAP-ASA.
- Marcon, D. (2013). *Conhecimento pedagógico do conteúdo*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- Marques, M. C., Casimiro, F. L. M., Marinho, D. A., & Costa, A. F. M. M. C. d. (2011). Efeitos do treino e do destreino sobre indicadores de força em jovens voleibolistas: Implicações da distribuição do volume [Versão eletrónica]. *Motriz. Journal of Physical Education*, 17, 235-243. Consult. 13/09/2015, disponível em

- <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3403>.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço de Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Miranda, E. (2008). *A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. 8º Encontro de iniciação científica*. Panamá: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União de Vitória.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papeschi, J. (2010). Destreino [Versão eletrónica]. *Grupo de estudos avançados em saúde e exercício*. Consult. 30 de março de 2015, disponível em [http://www.gease.pro.br/artigo\\_visualizar.php?id=212](http://www.gease.pro.br/artigo_visualizar.php?id=212).



- Ponte, J. P. (1994). Desenvolvimento profissional do professor de matemática [Versão eletrónica]. *Revista: Educação e Matemática*, XV(1-2), 193-219. Consult. 24/07/2015, disponível em [http://www.apm.pt/files/\\_09\\_lq\\_47fe12e32858f.pdf](http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf).
- Postic, M. (1984). *Relação pedagógica e relações de produção: O acto educativo e a sociedade*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ramos, V., Graça, A. B. d. S., & Nascimento, J. V. d. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo estrutura e implicações à formação em educação física [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 22(2), 161-171. Consult. 14/05/2015, disponível em <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16691/18404>.
- Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. St.Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o atletismo desafios: O atletismo em idades púberes, pós-púberes*. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009a). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009b). Modelos, concepções e estratégias de Formação de Treinadores. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-219). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2013). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* Mayfield Publishing Company.

## Referências Bibliográficas

- Silva, A., & Santos, R. (2002). *Relação professor-aluno: Uma reflexão crítica dos problemas educacionais*. Belém-Pará: Grau de Pedagogia. Dissertação de Licenciatura apresentada a Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia.
- Siqueira, D. (2003). Aluno: Uma revisão crítica [Versão eletrônica]. *Relação Professor*, IX(33), 97-101. Consult. 5/08/2015, disponível em [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/97\\_33.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf).
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola praticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weineck, J. (1986). *Manuel d'entraînement*. Paris: Vigot.
- Weineck, J. (1999). *Treinamento Ideal: Instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil*. São Paulo: Ed. Manole.





## Anexo 1 - Exemplo de Documento Orientador (Modalidade de Futebol)

### 9º/10º ANOS – PARTE DO NÍVEL AVANÇADO

O aluno:

1 - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, e aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que permitam a sua melhoria.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Adequa a sua actuação quer como jogador, quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e ao modo de execução das principais acções técnico-táticas e às regras do jogo.

4 - Em situação de **JOGO REDUZIDO 5 x 5 e 7 x 7**

#### P1 – Tomada de decisão (jogo com bola):

4.1 - Logo que recupera a posse da bola, reage de imediato, colaborando na organização das acções ofensivas. Enquadra-se ofensivamente, controlando a bola, e realiza a acção mais adequada, com oportunidade, de acordo com a sua leitura do jogo:

4.1.1 - **Penetra**, protegendo a bola, fintando ou driblando **para finalizar ou fixar** a acção do adversário directo e/ou outros defensores.

4.1.2 - **Remata**, se conseguir posição vantajosa.

4.1.3 - **Passa** a um companheiro em desmarcação para a baliza ou em apoio, utilizando, conforme situação, **passes rasteiros ou passes por alto**.

4.1.5 - **Devolve a bola**, colocando-a à frente do receptor (de forma a permitir a continuidade da acção ofensiva), se a recebeu de um companheiro próximo que, entretanto, abriu linha de passe.

4.4 - **Como guarda-redes**, enquadra-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, **passa** a um jogador desmarcado.

#### P2 – Acções de Apoio (jogo sem bola no ataque):

4.1.4 - Após passe a um companheiro próximo, **desmarca-se** ("sai") **no mesmo corredor ou em diagonal** para outro corredor (sentido contrário ao passe), de acordo com a posição do companheiro e adversários, criando nova linha de passe mais ofensiva.

4.2 - **Desmarca-se**, para oferecer linha de passe **para penetração ou remate ou linha de passe de apoio** (de acordo com a movimentação geral), procurando criar situações de superioridade numérica favoráveis à continuação das acções ofensivas da sua equipa, garantindo a largura e a profundidade do ataque.

#### P3 – Acções de defesa (jogo sem bola na defesa):

4.3 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola, reage de imediato procurando **impedir a construção das acções ofensivas**, realizando com oportunidade e de acordo com a situação, as seguintes acções:

4.3.1 - **Pressiona** o jogador em posse da bola, reduzindo o seu espaço ofensivo.

4.3.2 - Colabora com um companheiro criando **situações de superioridade numérica defensiva** sobre o portador da bola.

4.3.3 - **Fecha as linhas de passe** mais ofensivas impedindo a recepção da bola.


#### P4 – Execução de habilidades:

5 - Realiza com correcção e oportunidade, *no jogo e em exercícios critério*, os padrões técnicos das acções: a) recepção e controlo da bola, b) remate, d) condução da bola, e) drible, f) passe, g) finta, h) desmarcação, i) marcação, j) pressão

**Anexo 2** - Estrutura do Plano de Aula



PLANO DE AULA		Modalidade:	Aula nº ____ de ____
Docente:		Aula nº:	Duração:
Estagiária:		Ano/Turma:	Data:
Local:		Nº Alunos:	Hora:
Função Didática/Conteúdo:		Material:	
<p align="center"><u>Objetivo da aula</u></p> <p>Habilidades Motoras:</p> <p>Conceitos Psicossociais:</p> <p>Condição Física:</p> <p>Cultura Desportiva:</p>			

		Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Palavra- Chave
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				

**Anexo 3** - Exemplo de documento orientador da escola cooperante, com critérios para obtenção de classificação (Modalidade de Natação)

**ANEXO VII: NATAÇÃO**

2014-2015

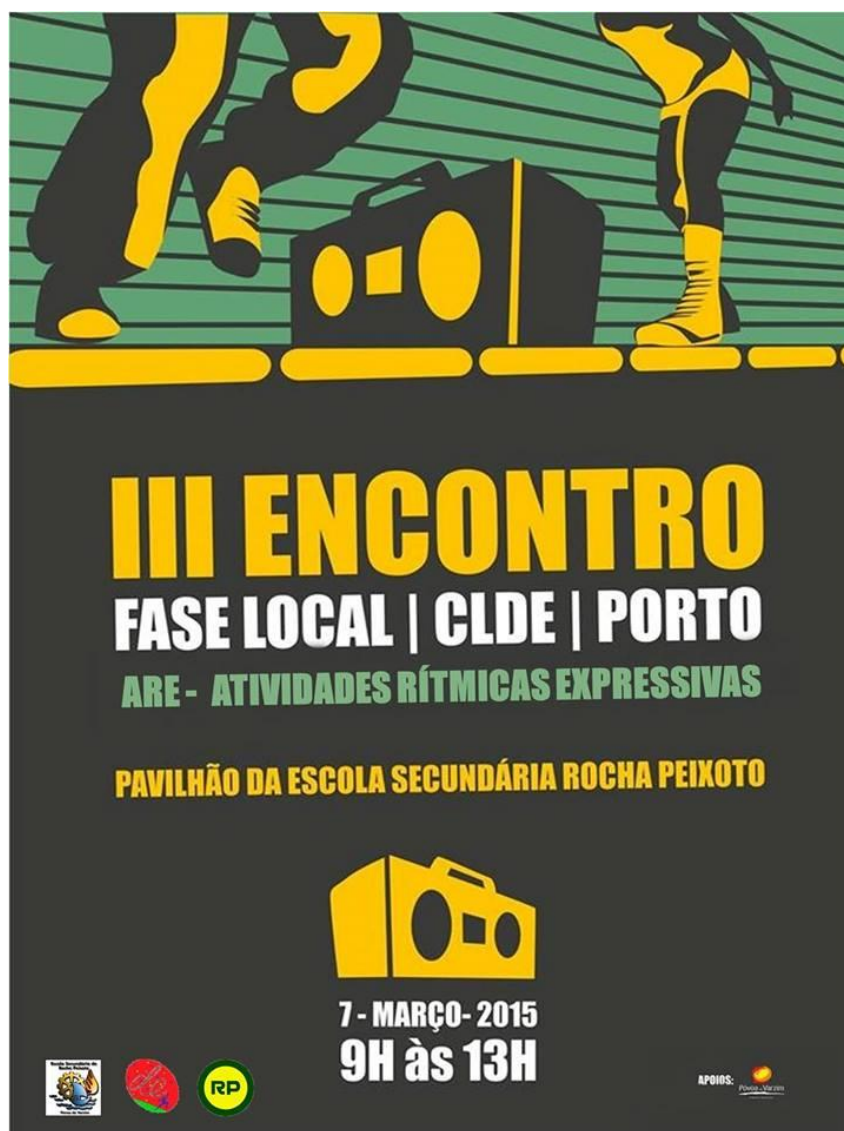


ANO	NÍVEL/CLASSIFICAÇÃO				
	1 1 - 4	2 5 - 9	3 10 - 13	4 14 - 17	5 18 - 20
7º	Nunca participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>15m MI crol com apoio móvel (respiração)</li> <li>15m MI costas com apoio móvel</li> <li>Multisaltos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol com apoio móvel (respiração)</li> <li>20m costas com apoio móvel</li> <li>Salto de cabeça</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m 1 técnica alternada</li> <li>20m 1 técnica alternada com apoio móvel (respiração)</li> <li>Partidas e chegadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>Partidas e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Rolamento à frente</li> </ul>
8º	Nunca participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol com apoio móvel (respiração)</li> <li>20m costas com apoio móvel</li> <li>Salto de cabeça (iniciação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m 1 técnica alternada</li> <li>20m 1 técnica alternada com apoio móvel (respiração)</li> <li>Partidas (salto de cabeça) e chegadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>20m MI bruços ou mariposa com ou sem apoio móvel</li> <li>Partidas (bloco) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Rolamento à frente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>20m bruços ou mariposa</li> <li>Partidas (bloco) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Viragem com rolamento (iniciação)</li> </ul>
9º	Nunca participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m 1 técnica alternada</li> <li>20m 1 técnica alternada com apoio móvel (respiração)</li> <li>Salto de cabeça (iniciação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>20m MI bruços ou mariposa com ou sem apoio móvel</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Rolamento à frente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>20m bruços ou mariposa</li> <li>Partidas (bloco) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Viragem com rolamento (iniciação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m 1 técnica alternada</li> <li>40m 1 técnica alternada</li> <li>60m estilos (costas - bruços ou mariposa - crol)</li> <li>Partidas (bloco) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Viragem com rolamento</li> </ul>
10º	Nunca participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol ou costas com apoio móvel (respiração)</li> <li>Salto de cabeça (iniciação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>Partidas (salto de cabeça) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Rolamento à frente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20m crol</li> <li>20m costas</li> <li>20m bruços ou mariposa com ou sem apoio móvel</li> <li>Partidas (salto de cabeça) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Viragem com rolamento (iniciação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>40m crol</li> <li>40m costas</li> <li>20m bruços ou mariposa</li> <li>Partidas (salto de cabeça) e chegadas</li> <li>Técnica de nado</li> <li>Viragem com rolamento</li> </ul>

**Anexo 4** - Desporto Escolar – Boccia

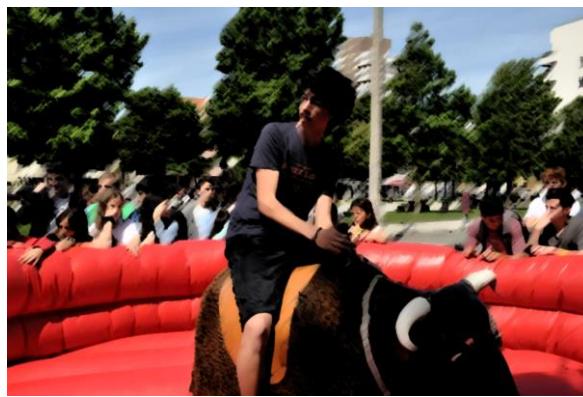


**Anexo 5** - Cartaz "III Encontro fase local ARE"





**Anexo 6** - Dia da Escola



**Anexo 7** - Poster Apresentado nas IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

# IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

## *A Educação Física na perspetiva da comunidade escolar*




*Liberta o corpo e a mente."*  
*"Faz bem ao coração."*  
*"Faz-nos correr para ter músculos."*  
Grupo de alunos NE/E  
*Leva à aquisição de comportamentos desportivos e sociais que devem permanecer no cidadão ao longo da vida."*  
Professor E.F.  
*É a liberdade da escola quando não estou na sala."*  
Aluno 11º ano

*"Faz-me recorrer ao atestado em 90% das aulas."*  
Aluno 12º ano  
*"Está afetada pela decisão da importância da avaliação, ou seja, a nota não contar para a média final."*  
Prof. Geografia  
*"É uma disciplina para nos sobrecarregar com mais carga horária. Devia ser facultativa!"*  
Aluno 11º ano




Num momento em que a nossa disciplina atravessa uma crise no currículo escolar, é importante percebermos que, dentro da comunidade escolar, ainda existem muitas perspetivas positivas apontadas à Educação Física. Contudo, existem opiniões que retraem esta visão, principalmente, da parte de alguns alunos. Após uma breve ponderação, a questão mais pertinente que se levanta e sobre a qual devemos refletir é:

**"Será que somos nós, professores, que não estamos a conseguir chegar até aos nossos alunos?"**



**Núcleo de Estágio ES Rocha Peixoto**








**Anexo 8** - Ficha de registo – Fitschool

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano/turma: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Praticas exercício físico fora da escola? Sim \_\_ Não \_\_ Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_

	TRX	Bola medicinal	Equilíbrio
			
1ª Avaliação Nº de repetições:			
2ª Avaliação Nº de repetições:			
	Kettlebell	Saltos à Corda	Burpees
			
1ª Avaliação Nº de repetições:			
2ª Avaliação Nº de repetições:			

